

Autoridades

Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector de Gestión

Mgter. Jorge Omar Abel Jaimez

Secretaria de Administración General y RRHH

Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaria Académica

Prof. Patricia Ruth Budde

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Lic. Mariela Edelstein

Secretario de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Ab. Daniel Artaza

Secretaria de Posgrado e Investigación

Dra. Marcela Cena

Centro Universitario de Estudios Sociales

Lic. Darío Olmo

Instituto en Gestión Pública

Mgter. María Alba Navarro

Centro de Competencias

Lic. Liliana Arraya

Facultad de Arte y Diseño

Lic. María Julia Oliva Cuneo

Facultad de Educación y Salud

Lic. Marcela Mabres

Facultad de Turismo y Ambiente

Lic. Roberto Ipharraguerre

Facultad de Educación Física

Mgter. Carola Tejeda

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora:

Dra. Marcela Cena, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Editor:

Mgter. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Diseñador editorial:

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Correctora de estilo:

Lic. Amparo Agüero Solis, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Colaboradora:

Esp. Ana Carla Slek, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Otros miembros del Comité editorial

Lic. Roberto Ipharraguerre, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Lic. Marcela Mabres, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Lic. Julia Oliva Cúneo, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Lic. Darío Olmo, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgter. Carola Tejada Sobrino, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Comité Científico

Mgter. Miriam Abascal, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Lic. Gustavo Alcaraz, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. Paulina Antacli, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina.

Dr. Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Lic. Sandra Bertoldi, Universidad Nacional de Comahue, Argentina.

Mgter. María Teresa Bossio, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Facundo Cardi, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. Juliana Enrico, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mgter. Mariana Etchegorry, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgter. Martín Farinola, Universidad de Flores, Argentina.

Dra. Laura Fobbio, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Lic. Laura Galante, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Mónica Gudemos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. Alejandra Grzona, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Lic. Sandra Katz, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Dr. Martín Liut, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
Lic. Celia Marcó del Pont, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Lic. Jorgelina Marozzi, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. María Pallisera Díaz, Universitat de Girona, España.
Dra. Clarisa Pedrotti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Lic. David Picotto, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Mgter. Cipriano Argüello Pitt, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgter. Mauricio Rinaldi, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.
Mgter. David Rincón, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. José Ángel Rodríguez Ribas, Universidad de Gales, España.
Mgter. Carolina Romano, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Lic. Diego Romero Mascaró, Universidad de Quilmes, Argentina.
Dr. Pablo Scharagrodsky, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
Dr. Roberto Stahringer, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
Dra. Ileana Wennetz, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil.
Prof. Gabriela Yaya, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Equipo técnico

Diseño editorial

Dis. Mauro Nuñez

Diseño de logo y tapa

Dis. Ariel Tavella

Ilustrador

Dis. Aníbal Ocanto Romero

Editorial

En el contexto de la conmemoración de los setenta años de la gratuidad de la educación universitaria en nuestro país, *Investiga+*, revista de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba, presenta su segundo número. En línea con esa celebración, las palabras de nuestra rectora normalizadora, Lic. Raquel Krawchik, ponen de relieve el impacto que tuvo aquella decisión gubernamental: “setenta años de gratuidad por un decreto del presidente Perón que cambió totalmente la oportunidad educativa de los hijos de los obreros modificando la composición de clase de nuestras universidades”.

Así, con la convicción de que estas siete décadas posibilitaron la formación de profesionales provenientes de diferentes estratos sociales y promovieron el ejercicio de la investigación en tanto manera de producir conocimiento, capitalizarlo, transferirlo y socializarlo, *Investiga+* se ha propuesto como un espacio dinámico en que los saberes se diversifican, se comparten, se adquieren y se ofrecen. *Investiga+* aporta a la accesibilidad de conocimiento irrestricto ya que adhiere a una política de acceso abierto de su contenido y asegura, a través de ello, que su contenido llegue de manera incondicionada a quienes lo necesiten y procuren, inclusive más allá de los espacios académicos. También debemos a ese compartir de saberes la creación de un entramado entre colegas de diferentes instituciones universitarias que por medio del diálogo y la retroalimentación produjeron redes y canales de comunicación que redundan en la construcción de un conocimiento enriquecido y multifacético.

Tal vez el más prolífico corolario de aquella decisión de hace siete décadas sea, en la actualidad, el abordaje plural y diverso que se convirtió en marca identitaria de nuestra revista. Los diecisiete artículos que le dan espesor a este número se articulan alrededor de ejes tan diversos como identidades y derechos humanos, arte y diseño, prácticas docentes y profesionalizantes en contexto, salud y calidad de vida, patrimonio y producciones históricas, sociales, culturales, artísticas y de diseño. A su vez, estos ejes temáticos representan la pluralidad que articula las líneas de investigación que nuestra universidad ha priorizado como campos de indagación.

Debemos destacar también que el proceso de selección y evaluación de los trabajos, con su constante interacción entre autores y miembros de los comités científico y editorial, constituyó una instancia formativa de notable relevancia para quienes contribuyeron con sus escritos y para quienes tuvieron la responsabilidad de evaluarlos. Los textos fueron sometidos a evaluación bajo el sistema doble ciego; esta modalidad posiciona a *Investiga+* en tanto publicación con referato. Consideramos este proceso como una instancia de crecimiento de nuestra revista ya que en su primer número se recogieron las presentaciones y las ponencias de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación mientras que en este segundo número las contribuciones recibidas fueron la respuesta a una convocatoria abierta que contó con el proceso de evaluación mencionado.

Investiga+, revista científica de la Universidad Provincial de Córdoba, se proyecta como una publicación cuyo objetivo primordial es consolidarse como espacio abierto y plural de producción e intercambio de saberes. En este punto, cabe recordar parte del documento final elaborado en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior cuando dice “el conocimiento constituye un bien social, colectivo y estratégico al que deben tener acceso todas las personas sin distinción social, género, etnia ni religión, y el Estado debe garantizar su acceso y democratización a toda la sociedad”. Estamos dando nuestros primeros pasos, convencidos de que la dirección elegida es la correcta.

Dra. Marcela M. Cena

Índice

<i>Gloria Borioli</i> "Me cuesta todo". Escritura académica y educación superior	1
<i>Pablo Ariel Scharagrodsky</i> Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina.....	15
<i>María Julia Oliva Cúneo, Ianina Ipohorski</i> La investigación-producción en artes. Tradiciones normativas, contextos y escenarios posibles	36
<i>Karina Rodriguez, Aldo Corso</i> Postítulo en Danzas Folklóricas, una experiencia formativa del interior del país.....	48
<i>Miriam Abascal, Gabriela Migueltorena, Alejandra Vidal</i> La accesibilidad como oportunidad de cambio cultural en la Universidad Provincial de Córdoba.....	61
<i>Mariana Costa</i> Hechos de imágenes	73
<i>Evert Luis Formento</i> Técnica vocal o técnicas vocales en Córdoba: una discusión sobre la relación entre técnica vocal y estilos de canto.....	89
<i>Lucila Didier</i> La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física	104
<i>Laura Daniela Cornejo, Jesica Lourdes Orellana</i> Pedagogía de la propulsión: el arte de la consigna	116
<i>José Ariel Torres</i> Teatro y adopción: amor y arte para derribar el tabú.....	128
<i>Leonel Juncos Torillo</i> Experiencias coreográficas de Martha Graham en "Night Journey".....	144
<i>Roxana Beatriz Peralta</i> Historias de vida de mujeres adolescentes que viven en contextos de desigualdad social: sentidos de la escuela secundaria	157
<i>Consuelo Moisset de Espanés</i> Movimiento #NiUnaMenos: observaciones sobre los procesos de construcción de identidades visuales en redes sociales.....	170
<i>Francisco Nicolás Di Persia</i> Modos de ser persona. Conceptos, supuestos y prácticas en instituciones educativas y de salud mental	187

<i>María Verónica Mendieta</i>	
Figura representada, ejercicio perceptivo y performer grotowskiano en indagaciones escénicas sobre la presencia del actor	204
<i>Adalberto Lorenzati</i>	
Humanos descartables. Calidad de vida en la sociedad de consumo	218
<i>Demian Martin Schejter</i>	
Interculturalidad y pedagogía crítica: nociones necesarias para el trabajo en el ámbito social	233

“Me cuesta todo”. Escritura académica y educación superior

“Everything Is Difficult for Me”. Academic Writing and Higher Education

Gloria Borioli*

Resumen: Enmarcado en el proyecto de investigación cualitativa Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, que articula acciones de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el artículo selecciona las dificultades autopercibidas vinculadas con la escritura según un cuestionario administrado a noventa estudiantes de nivel superior con un marco teórico procedente de la lingüística (Ducrot & Schaeffer, 1998; Maingueneau, 1999) y la lingüística aplicada (Bombini & Labeur, 2017; Navarro, 2014).

Según las conclusiones preliminares, los principales problemas en el dominio de la escritura en la muestra seleccionada en 2018 en la UNC residen en la competencia y disponibilidad léxicas (precisión conceptual y amplitud de vocabulario), la normativa (ortografía, sintaxis y gramática) y los niveles superestructural (esquema de organización) y macroestructural (coherencia global) del texto. Las consideraciones acerca de la situación comunicativa y la destinación del texto, de su propósito, adecuación y eficacia, imprescindibles en el ámbito académico, quedan fuera del horizonte y de las preocupaciones de los sujetos y constituyen, por ende, un ítem fundamental en la agenda de enseñanza en pos de la creciente democratización de la educación superior.

Palabras clave: discurso académico, universidad, escritura, estudiante, democratización de la educación

Abstract: Framed in the qualitative research project Youth and speeches. Academic literacy and training genres at the School of Education Sciences, which articulates actions of the Provincial University of Córdoba (UPC) and the National University of Córdoba (UNC), the article selects the self-perceived difficulties related to writing according to a questionnaire administered to ninety students of Basic Degree, with a theoretical framework from linguistics (Ducrot & Schaeffer, 1998; Maingueneau, 1999) and applied linguistics (Bombini & Labeur, 2017; Navarro, 2014).

According to preliminary conclusions, the main problems in the domain of writing in the sample selected in 2018 in UNC lie in the competence and lexical availability (conceptual accuracy and breadth of vocabulary), the regulations (spelling, syntax and grammar) and superstructural (organizational scheme) and macrostructural (global coherence) levels of the text. The considerations about the communicative situation and the destination of the text,

* Mgter. en Comunicación y Cultura Contemporánea. Profesora en grado y posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba. Tutora de equipo de investigación en la Universidad Provincial de Córdoba.

gloriaborioli@gmail.com

Recibido: 10/11/19
Aceptado: 25/11/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

its purpose, adequacy and effectiveness, essential in the academic field, are outside the horizon and the concerns of the subjects and therefore constitute a fundamental item on the agenda of teaching for the growing democratization of higher education.

Keywords: academic speech, university, writing, student, democratization of education

Introducción

Tal vez debido al alto porcentaje de inmigrantes en su población, desde mediados de los años '90 las políticas educativas australianas se ocupan de conciliar la diversidad de culturas con las propuestas de enseñanza. En efecto, según informes de una oficina gubernamental, en 2016 en Australia la cantidad de extranjeros era del 28,5% y en las principales ciudades los inmigrantes representaban el 60% de la población. En un paisaje tan heterogéneo ni a maestros ni a profesores les alcanza formarse para la educación común, ya que con frecuencia quienes asisten a la escuela obligatoria y a la universidad hablan chino, vietnamita, malayo o bengalí. Observando esas instituciones, la socióloga y activista Raewyn Connell (2006) elabora su concepto de justicia curricular, una propuesta teórico-política en pos de la democratización educativa.

Ahora bien, en Argentina y en 2019, ¿qué recontextualización de la teoría inclusiva de Connell podemos invitarnos a pensar? En tiempos de ampliación de derechos y en las universidades públicas, ¿qué acciones institucionales se llevan a cabo para enseñar a los nuevos sectores que llegan a la educación superior? Esos y otros interrogantes constituyen en los últimos años preocupaciones crecientes en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Por ello el equipo Jóvenes y discursos, que articula reflexiones y acciones en ambas instituciones, analiza en el bienio 2018-2019 algunos géneros de formación (Gardner & Nesi, 2013; Navarro, 2014) e indaga representaciones y prácticas de enseñanza y evaluación de producciones orales y escritas de los estudiantes.

1. Heterogeneidad de trayectorias y prácticas discursivas. Problema, dimensiones y marcos

En las últimas décadas y tal vez por la creciente heterogeneidad de la población que hoy accede a la educación superior, las dificultades de los estudiantes al preparar exámenes orales y escritos son un factor de retardo en la cursada. Según

algunas hipótesis, las demoras en los itinerarios académicos serían el resultado de situaciones complejas que preceden y exceden el aprendizaje en la academia, entre las cuales cabe mencionar tres variables: la escasa articulación entre niveles educativos, la flexibilidad en la cursada y la desigualdad y diferencia de capitales culturales y trayectorias escolares preuniversitarias. Tales factores no solo propician desarrollos fragmentados y zigzagueantes, sino que también posibilitan la llegada al término de la carrera de sujetos que no siempre disponen fluidamente de los recursos de afrontamiento necesarios para la realización de los trabajos escritos y orales con fines acreditativos.

En la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC, los egresados de institutos de formación docente acceden al Ciclo de Licenciatura con un reconocimiento de su recorrido previo que les permite cursar solo doce de los veinticuatro espacios curriculares del primer tramo de la carrera o Ciclo Básico. Esos profesores de Educación Física, Química, Biología, etc., que suelen contar con años de experiencia y práctica docente constituyen un alto porcentaje del claustro y encarnan trayectorias marcadas por una disímil relación con el discurso. La mayoría de los estudiantes de carrera plena, en cambio, ha egresado recientemente del secundario y a la hora de la producción del trabajo final de Profesorado y/o Licenciatura tiene cinco o seis años de endoculturación en la unidad académica.

La complejidad y diversidad de caminos recorridos genera en no pocos alumnos una considerable inseguridad respecto de las propias habilidades que, entre otros dominios, remiten a la escritura. Recortando resultados de un proyecto de investigación en curso que articula acciones de la Universidad Provincial de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba, titulado Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, el artículo se centra en esos desafíos autopercebidos por el estudiantado.

Hasta aquí hemos aludido al problema de los géneros de formación en su dimensión académica, que reside en la articulación de las habilidades escriturarias con la permanencia y el egreso del estudiante, al propiciar u obturar el avance sólido del sujeto y su gradual inserción en instancias posteriores de la formación profesional y también en escenarios académicos y laborales. Pero hay, además, otros aspectos a considerar: en primer lugar, la dimensión sociopolítica del reconocimiento de las variaciones en el uso de la lengua y el trabajo con diversos modos de los sujetos de vincularse con el lenguaje.

En efecto, jóvenes habitantes de una semiosfera signada por la proliferación de imágenes y por la frecuentación de redes sociales con nuevas dinámicas comunicativas a veces no se habilitan como enunciadores en diferentes situaciones por la distancia entre las prácticas cotidianas y los requerimientos académicos. En este sentido los modos de hablar y escribir en la educación superior empoderan al sujeto al franquear usos de la palabra frecuentes en eventos de interacción social más o menos formales, y ofrecer opciones estratégicas para pensar y desplegar la exposición de las ideas y la negociación de divergencias. Es decir, habría un efecto dominó en la confianza del sujeto, un fortalecimiento de sus condiciones y una ampliación de su repertorio que le permiten expresar su derecho, manifestar su disenso, fundamentar una posición.

Por último, en este trabajo suscribimos la dimensión epistémica de la escritura. Acorde con especialistas (Carlino, 2013; Navarro, 2014), la escritura es una herramienta intelectual y cultural en la que intervienen el pensamiento lógico y el intuitivo, y es también un método para aprender porque implica planificación, selección y organización. La escritura, en tanto comunicación diferida, trabaja sobre el pensamiento, no poniendo en una nueva forma lo preexistente sino gestando lo que todavía no sabíamos, o sabíamos oscuramente, pero que se torna diáfano, preciso, iluminado, por el hecho de escribirlo. En efecto, al escribir se toman recaudos vinculados con la situación comunicativa, se ajusta el mensaje al enunciatario y se articulan fuentes. Por ello la comprensión de los conceptos se fortalece tras la tarea de escribir.

En cuanto a los aspectos metodológicos, cabe deslindar entre el proyecto y el artículo. Puesto que el segundo se desagrega del primero, el abordaje coincide y también la restricción en los resultados, ya que no aspiramos a obtener indicadores de significatividad estadística. Este texto solo toma las voces recogidas en 2018 con muestra intencional de 90 estudiantes que constituyen la unidad de análisis; de ellos, 54 corresponden a Ciclo de Licenciatura y 36 a Carrera Plena de Ciencias de la Educación. El sondeo se llevó a cabo en tres espacios curriculares obligatorios del Ciclo Básico, mediante un cuestionario de autoinforme con ítems abiertos y cerrados que abarca datos personales, oralidad, lectura y escritura. A los fines de este texto hemos escogido solo el ítem 13 de tipo semiestructurado referido a dificultades de la escritura:

Mencioná tus 3 problemas más preocupantes vinculados con la escritura, empezando por el más grave:

- a).....
 b).....
 c).....

2. Resultados provisionales. Las dificultades escriturarias según los estudiantes

A continuación damos cuenta de una sistematización parcial de resultados mediante una tabla en la cual registramos –a modo de ejemplo que no remite a la frecuencia- algunas expresiones utilizadas por los alumnos (columna izquierda) que permitieron inferir las seis categorías inclusoras predominantes escritas en mayúscula sostenida (columna derecha), resultantes de una reformulación de la propuesta de Marro y Dellamea (1993) sobre dimensiones y niveles del texto.

En varias ocasiones la ubicación de una dificultad declarada por el estudiante en un rubro u otro ha resultado problemática; por ejemplo, cuando los enunciados sobre lo pertinente, lo apropiado y lo adecuado pueden remitir a la dimensión textual o extratextual. De todas maneras aquí relevamos tendencias y líneas generales a los efectos de contribuir a la construcción de un estado de la cuestión y también de tender líneas orientativas con miras a ulteriores indagaciones.

Grupo “A” (Carrera Plena)

<i>me olvido de tildes</i> <i>ortografía</i> <i>mala ortografía</i> <i>odio normas APA</i> <i>la cita de la bibliografía usada</i>	NORMATIVA
<i>relacionar ideas</i> <i>vincular temas</i> <i>perdo la idea que estoy escribiendo</i> <i>unir ideas</i> <i>coherencia</i> <i>relación entre ideas</i> <i>falta de claridad conceptual</i> <i>desarrollo coherente</i>	MACROESTRUCTURA

<p><i>me cuesta comenzar la introducción</i> <i>no sé por dónde comenzar la escritura</i> <i>estructura</i> <i>formato</i> <i>no logro ordenar el material</i> <i>no expresar una conclusión</i></p>	SUPERESTRUCTURA
<p><i>no uso palabras técnicas</i> <i>ser precisa</i> <i>vocabulario</i> <i>falta de palabras (por ej., sinónimos)</i> <i>dificultad para encontrar sinónimos</i> <i>tratar de no repetir palabras</i> <i>encontrar cómo cambiar algo del texto</i></p>	COMPETENCIA Y DISPONIBILIDAD LÉXICAS
<p><i>falta de capacidad de síntesis</i> <i>síntesis</i> <i>desarrollar mucho una idea</i> <i>textos demasiado extensos</i> <i>querer expresar muchas ideas en pocas páginas</i></p>	EXTENSIÓN
<p><i>expresiones inapropiadas</i> <i>lograr escritura académica, no tan coloquial</i> <i>pertinencia</i> <i>encontrar palabras adecuadas</i></p>	ADECUACIÓN

Fuera de esta grilla quedan operaciones cognitivas y habilidades intelectuales (falta de defensa de ideas, falta de argumentación, dificultades de comprensión), aspectos gráfico-motrices de la escritura (caligrafía no prolija), factores psicológicos subjetivos (pierdo la idea que estoy escribiendo) y factores contextuales (ponerme de acuerdo con un grupo de compañeros, requiere mucho tiempo). Un estudiante menciona la dificultad para instituirse como sujeto de discurso, con derecho a una palabra propia que tome distancia de los consumos lectores: me cuesta hacer hablar a los autores. Ninguno alude a la dimensión pragmática (Ducrot, 1998), o sea, a la preocupación por el efecto del enunciado en el enunciatario, al cálculo estratégico del ajuste entre lo que se escribe y lo que se lee. Y uno expresa: me cuesta todo.

Grupo “B” (Ciclo de Licenciatura)

<i>me voy por las ramas</i> <i>mezclo muchos textos</i> <i>hilo conductor</i> <i>falta de cohesión</i> <i>ser claro en las ideas</i> <i>ser clara</i> <i>reitero ideas</i> <i>coherencia textual</i> <i>coherencia</i> <i>me cuesta la coherencia</i> <i>doy muchas vueltas</i> <i>hacer dialogar textos sin traicionar las ideas</i> <i>relacionar contenidos con autores</i> <i>uso incorrecto de conectores</i> <i>relacionar autores</i> <i>cohesión</i> <i>repetición de ideas en el mismo párrafo</i>	MACROESTRUCTURA
<i>no me salen las palabras</i> <i>me cuesta encontrar el vocabulario</i> <i>quiero decirlo como en el apunte</i> <i>cambiar lo escrito y no encuentro cómo</i> <i>no uso palabras técnicas</i> <i>ser preciso</i>	COMPETENCIA Y DISPONIBILIDAD LÉXICAS
<i>ortografía</i> <i>falta de ortografía</i> <i>algunos errores de ortografía</i> <i>ortográficos</i> <i>sintácticos</i> <i>gramática</i> <i>acentuaciones en las palabras</i>	NORMATIVA
<i>comenzar un texto</i> <i>no encontrar la primera palabra para iniciar</i> <i>organización del texto</i>	SUPERESTRUCTURA
<i>dificultad para resumir</i> <i>soy extensiva</i> <i>no soy concisa</i> <i>extensión de los párrafos</i>	EXTENSIÓN
<i>falta de pertinencia</i> <i>encontrar palabras adecuadas</i>	ADECUACIÓN

En el Grupo “B”, además de las dificultades registradas en la tabla, hay otras que remiten a operaciones cognitivas y habilidades intelectuales (poder de comprensión, argumentar una idea), a aspectos gráfico-motrices de la escritura (escribo en forma desprolija, rapidez para escribir), a factores psicológicos subjetivos (siempre pienso que está mal, ser indeciso) y otros. Dos alumnos manifiestan dificultad

para instituirse como sujetos de discurso, con derecho a una palabra propia que tome distancia de los consumos lectores: despegar mi voz de la de los autores y no parafrasear. Solo uno explicita el registro del enunciatario, la reflexión sobre las gramáticas de reconocimiento del discurso (Verón, 2004); asimismo, solo uno alude a la toma de notas, pese a tratarse de una práctica frecuentísima en la educación superior (Borioli, 2018 y 2019b).

3. Breve análisis de resultados. Algunas recurrencias y vacancias

Por la extensión de este artículo y puesto que en esta primera sistematización no se advierten diferencias significativas entre los grupos deslindados, tomaremos aquí solo las cuatro principales categorías señaladas en orden descendente según su frecuencia: a) macroestructura; b) competencia y disponibilidad léxicas; c) superestructura y d) normativa.

a) Macroestructura:

Entendemos por “macroestructura” el sentido del discurso en su secuencia total, el conjunto de proposiciones que dan cuenta del contenido, la idea general del texto (van Dijk, 1980), la coherencia global. La macroestructura apunta al qué se dice y supone la conservación de un hilo conductor, de una ilación temática general que vertebra todo el texto sin digresiones importantes. Dentro de esta categoría, algunas de las manifestaciones de los estudiantes son: me voy por las ramas, mezclo muchos textos, me cuesta la coherencia, doy muchas vueltas. También el establecimiento de vínculos entre las unidades o proposiciones constituyen exigencias de la macroestructura: la causalidad, la condicionalidad, la temporalidad son algunas de esas relaciones que suelen expresarse en conectores o unidades lingüísticas que dan cuenta de la cohesión y que manifiestan en la superficie del texto, a nivel gramatical, el fenómeno profundo de la coherencia semántica. La cohesión se refiere a los medios verbales que rigen las relaciones mutuas entre sintagmas intraoracionales o entre oraciones, y la coherencia garantiza la configuración general de los conceptos, su integración en torno de un tópico. En otras palabras, la cohesión textual vehiculizada por los conectores se realiza por medios lingüísticos; en cambio la coherencia textual suscita operaciones cognitivas no lingüísticas. En tanto elementos de enlace que orientan las inferencias de los enunciados, los conectores coadyuvan a la interpretación y a la construcción de significados. Al respecto aclara Maingueneau: “la cohesión es el resultado del

encadenamiento de las proposiciones, de la linealidad del texto, en tanto que la coherencia se apoya en la cohesión pero hace intervenir, también restricciones globales, no lineales, relacionadas (...) con el género discursivo” (1999, pág. 23) (subrayados del autor). En este orden, los estudiantes mencionan falta de cohesión, relacionar autores, uso de conectores en oraciones, y relacionar contenidos con autores.

b) Competencia y disponibilidad léxicas:

La precisión conceptual, la amplitud de vocabulario específico de la disciplina y la disponibilidad de un repertorio de significantes constituyen en promedio la segunda gran dificultad autopercebida por los estudiantes. Se trata del lexicón mental, del universo potencial de referencias que integran los recursos del sujeto a la hora de recibir o producir mensajes verbales. Esa capacidad de comprender unidades léxicas (vocabulario receptivo) o de generarlas (vocabulario productivo) no son equivalentes porque requiere mayor competencia la segunda que la primera, pero tampoco se trata siempre de componentes claramente distinguibles. Sí es importante, en cambio, a fin de agudizar la mirada, diferenciar aquí tres conceptos: 1- vocabulario, que corresponde a una comunidad hablante y a un conocimiento supraindividual; 2- parcela léxica o repertorio individual del sujeto y 3- vocabulario disciplinar propio de un área o campo del saber y de una comunidad científica.

Según nuestra experiencia profesoral y por fuera de los hallazgos investigativos que constituyen el eje de este artículo, en el discurso oral y escrito del estudiante de Ciencias de la Educación es frecuente la utilización de sintagmas tales como “construcción del conocimiento”, “violencia simbólica” o “enseñanza-aprendizaje” con una cierta ligereza que permite inferir una incorporación en ocasiones superficial de un menú lexical algo descomplejizante de las implicancias –para el enunciador y para el enunciado- de una u otra opción: a menudo los alumnos adoptan significantes como un modo de autoinclusión en una comunidad discursiva sin la suficiente reflexión acerca de las implicancias de esas decisiones.

Algunas manifestaciones de las dificultades léxicas son: cambiar lo escrito y no encontrar cómo, no usar palabras técnicas, vocabulario exacto y tratar de no repetir palabras. Como propuesta, la ejercitación en redes semánticas y sustitución lexical, la observación de un lexema o sintagma en diversas situaciones comunicativas y sobre todo las reformulaciones de escritos en distintas claves signi-

ficarían contribuciones importantes a la gradual consolidación del hábito de la reflexión metalingüística y a la ampliación del léxico mental.

c) Superestructura:

La superestructura de un texto es una forma convencional característica de un género discursivo e implica un ordenamiento de las secuencias de oraciones (van Dijk, 1980); remite al diseño vacío, al diagrama básico, a la organización de sus partes, es decir, representa la forma del discurso, un esquema preestablecido. Se trata de una propiedad textual que implica el cómo se dice. “La superestructura (o esquema textual) refiere (...) a la organización superficial del texto, a su composición. Estas superestructuras ofrecen esquemas que facilitan la producción y comprensión de los textos” (Maingueneau, 1999, pág. 94). La selección de un tipo de texto –un informe de lectura, un examen parcial- y el desarrollo correcto y ordenado de su esquema organizativo corresponden a este nivel de análisis. Tanto en las actividades de lectura como de escritura, el conocimiento de los modos de sistematización y secuenciación del discurso es una clave orientadora de la comprensión y la organización. En efecto, advertir tempranamente si estamos leyendo una narración o una argumentación, por ejemplo, nos prepara para una cierta espera de datos, facilita la formulación de hipótesis sobre el desarrollo de las ideas y, consecuentemente, propicia el acceso al contenido. Por ende, la enseñanza sistemática y la ejercitación sostenida en diversas superestructuras ofrecen la posibilidad de mejorar la competencia comunicativa en los roles de receptor y de productor.

Algunas de las referencias relevadas en los cuestionarios acerca del nivel superestructural son: comenzar un texto, estructura, formato y no lograr ordenar el material.

d) Normativa:

Puesto que solo dos estudiantes refieren la normativa académica, los problemas parecen residir en el desconocimiento o el olvido de la normativa general, en cuestiones de sintaxis, gramática y sobre todo ortografía. Esta última dificultad –mencionada en 13 casos- podría remitir a los consumos culturales que instalan nuevas formas de lectura y escritura alejados de las prácticas regladas de las instituciones educativas; o bien, al hecho de que la tradición escolar ha concebido la escritura ligada a modelos de la cultura letrada de sectores dominantes y no con

propósitos emancipatorios, comunicativos, cotidianos. Tres son los estudiantes que mencionan la puntuación (signos de puntuación, uso de signos, utilización de signos), factor de fuerte incidencia en la claridad de las ideas, ya que la pausa gráfica es también pausa de sentido.

Hasta aquí hemos analizado las recurrencias. Ahora bien, en cuanto a las vacaciones es relevante señalar que el reconocimiento de los problemas precedentes implica la consideración de una noción de texto sin contexto que colisiona con la propuesta de Verón según la cual “un conjunto discursivo no puede jamás ser analizado «en sí mismo» (...) La primera condición para poder hacer un análisis discursivo es la puesta en relación de un conjunto signifiante con aspectos determinados de esas condiciones productivas” (2004, pág. 127). Ese principio según el cual lo extradiscursivo no existe porque el texto está impregnado de contexto, es una ausencia en las consideraciones de los estudiantes: los sujetos no evidencian reconocer en la escritura su condición de herramienta semiótica que participa en la producción del conocimiento y que cobra sentido por la interacción que establece, sino que en general la conciben como un instrumento de comunicación con fines acreditativos. En ningún grupo hay reflexión compartida sobre quién leerá el texto que se produce, ninguno menciona como problema las eventuales dificultades en la dimensión pragmática, referida a los interlocutores, a la evaluación acerca de qué conviene decir y cómo, a la administración de los propios recursos, al despliegue de estrategias concebido como “todo aquello que en un enunciado está sujeto a la situación en la que dicho enunciado se emplea y no sólo a la estructura lingüística que presenta la oración” (Ducrot, 1998, pág. 121).

No se explicitan preocupaciones sobre los niveles estilístico o retórico (Marro & Dellamea, 1993); no se piensa en el lector ni en las estrategias de persuasión a él destinadas ni hay referencias acerca de la situación comunicativa en la que el texto circula, en las previsiones vinculadas con las gramáticas de reconocimiento, con las condiciones de recepción. Lo que falta, en suma, es pensar que “la enunciación no se basa en un solo enunciador: la interacción está en primer término” (Maingueneau, 1999, pág. 42). Tampoco se menciona el propósito del texto, ni en la instancia de planificación ni en su correlato con el efecto en el destinatario. Todas esas vacancias instalan, sin duda, más que un déficit del sujeto, una renovada y urgente agenda de enseñanza para los profesores de todas las disciplinas que apostamos a la creciente democratización del saber en las universidades públicas.

Conclusiones provisionales. Algunas líneas de acción para nuestra agenda docente

El ingreso al nivel superior de sectores socioculturales cuya formación sistemática solía en décadas precedentes restringirse a la escolaridad básica ha presentado nuevos desafíos a las políticas y a los actores. En varias instituciones tal situación ha sido objeto de sondeos que dan cuenta de la creciente preocupación por las prácticas discursivas. En este sentido, algunas unidades de la Universidad Provincial de Córdoba y de la Universidad Nacional de Córdoba desarrollan talleres y seminarios con el objeto de responder a demandas vinculadas con la producción de tesis, tesinas y sistematizaciones de experiencias.

Por ello, el equipo Jóvenes y discursos indaga algunos géneros discursivos con los cuales los alumnos dan cuenta de su aprendizaje. En tal marco y según nuestras conclusiones provisionales a partir de la muestra aquí compartida, hay una extendida consciencia acerca de las debilidades vinculadas con el contenido y el diseño de los trabajos escritos, la distancia entre el léxico disponible y el léxico exigido y la normativa general y académica. Por el contrario, los problemas estilísticos, retóricos y pragmáticos están fuera de la consideración de los sujetos y constituyen, por ende, una vacancia en la enseñanza.

En trabajos recientes (Borioli 2019a, 2019b y otros) hemos comentado las claves que las ciencias del lenguaje pueden aportar para el mejoramiento de las habilidades comunicativas, más aún si se considera que en tiempos de culturas diversas y de consumos mediáticos y digitales la distancia entre los universos de referencias de unos y otros sujetos dificulta la transmisión y la apropiación. Entonces, ser profesor hoy en la Universidad no requiere solo manejar el contenido curricular, sino además, atender sostenida y sistemáticamente a los modos de escribir en cada disciplina. Por ello es ventajoso analizar con los estudiantes cuáles son las estrategias de construcción y validación del conocimiento al aprender y escribir por ejemplo, sobre estadística, psicopedagogía o antropología. Asimismo, compartir nuestros estilos de producción y recursos de expertos, nuestras publicaciones y presentaciones a eventos científicos con un desmontaje que muestre la cocina de la escritura, puede ser beneficioso para los alumnos, a modo de redoble de la apuesta por la justicia curricular en la perspectiva de Connell.

Por cierto, la aspiración a formar con sensibilidad social en un marco de compromisos sustentables y de derecho a la educación implica no relegar el acom-

pañamiento de la palabra en especialistas ni abonar la teoría del déficit de los capitales estudiantiles; antes bien, conlleva la tarea de desmontar nuestros discursos, de modelar y modelizar los formatos textuales que esperamos que los estudiantes produzcan y de explicitar nuestras debilidades para hablar o escribir sobre la propia experiencia, ya que si concebimos la escritura como una producción situada, sabemos que nunca se aprende a escribir del todo: aprendemos a escribir monografías para una cátedra, aprendemos a escribir un plan de trabajo para una investigación, aprendemos a escribir informes para la institución que nos avala, aprendemos a escribir una reseña para una publicación, pero nunca aprendemos a escribir porque esa megacategoría abstracta y universal no existe. De ahí que debemos enseñar no solo estrategias, sino también tipologías, organizaciones, esquemas: porque, como a los maestros y profesores australianos a los que se refiere Connell, ya no nos alcanza con la formación prevista.

Por otra parte, la descripción de un trabajo en diversas claves y el análisis compartido de los textos de circulación académica aportan al debate y al esclarecimiento de las propias dificultades, de manera que pueda propiciarse el tránsito del “me cuesta todo” que declara un alumno, al desglose de faltas y errores. La propuesta es entonces franquear la mirada: pasar del obstáculo totalizante y la negativa rotunda que obtura el camino del progresivo perfeccionamiento y al reconocimiento de aspectos y matices que abran rutas de abordaje con señalamientos precisos, remontables, pasibles de ser sorteados.

Preguntarnos cómo los estudiantes dicen su escritura y cuáles son las debilidades que advierten y propiciar la reflexión sobre las dimensiones sociopolítica y epistémica de las prácticas discursivas son acciones impostergables a la hora de generar conocimiento situado acorde a las subjetividades contemporáneas y a la heterogeneidad de la población estudiantil. Mediante esas estrategias sostenidas será factible consensuar planes y trazar líneas de fortalecimiento que atiendan las diversas y desiguales trayectorias y que ratifiquen nuestra opción por la creciente democratización de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Bidiña, A. & Zerillo, A. (Coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: UNLaM.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G. (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la Sapfesu*, XXXVI(41), 39-52. Recuperado de http://sapfesu-arg.fipf.org/sites/fipf.org/files/revue_de_la_sapfesu_41_2018.pdf
- Borioli, G. (2019a). El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias. *Diálogos Pedagógicos*, 17(33). Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/2950>
- Borioli, G. (2019b). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 23(3). DOI <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230302>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Dijk, T. A. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Ducrot, O. (1998). Componentes de la descripción lingüística. En J.M. Schaeffer & O. Ducrot, *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (págs. 109-125). Madrid: Arrecife.
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>.
- Molina, M. E. & Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/62>
- Maugeneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marro, M. & Dellamea, A. (1993). *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires: Docencia.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Verón, E. (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Cita sugerida: Borioli, G. (2019). "Me cuesta todo". Escritura académica y educación superior. *Investiga+*, 2(2), 1-14. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina

Trans-forming the Educational and Sports space. The Case of the Transgender Community in the Argentine Capital City

Pablo Ariel Scharagrodsky*

Resumen: El presente trabajo¹ focaliza el análisis en una de las primeras experiencias educativas trans en la Argentina (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) indagando los modos y las formas en que su población (fundamentalmente estudiantes) conceptualiza, presenta y representa la experiencia deportiva. A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo el trabajo identifica las ‘travas’, dificultades, resistencias, contradicciones y ambivalencias que se generan y circulan en el universo social, cultural y educativo cuando las personas trans o queers experimentan la práctica deportiva.

Palabras clave: educación, deportes, géneros, sexualidades, comunidad trans

Abstract: This paper focuses the analysis on one of the first transgender educational experiences in Argentina (the Mocha Celis High School) studying the ways in which its population (mainly students) conceptualizes, presents and represents the sports experience. From a qualitative and interpretative approach, the article identifies the ‘travas’ (“trabas” in Spanish means “obstacles”, and “travas” is a way to refer to travesties), difficulties, resistance, contradictions and ambivalences that are generated and circulated in the social, cultural and educational universe when trans or queers people experience sports practices.

Keywords: education, sports, genders, sexualities, transgender community

Recibido: 20/06/19
Aceptado: 28/08/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Docente-investigador en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

pas@unq.edu.ar

¹ El siguiente trabajo retoma discusiones escritas en: Scharagrodsky, Pablo “Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer Bachillerato trans “Mocha Celis”, CABA, Argentina”. En El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias. Rubén Cervini (compilador). Editorial UNQ. Colección PGD eBooks, Bernal, págs. 180-196. 2017. Scharagrodsky, Pablo y Magalí Pérez Riedel “Educational trajectories and discursive representations about sports of the trans* students of the “Mocha Celis” Secondary School in Argentina”. En LGBTIQ people in Latin countries sport. New Stories in Old Problems. Joaquín Piedra (Coord.) Springer Publishing. New York. En prensa.

Introducción

En las últimas décadas, las legislaciones y las políticas sobre las sexualidades y las identidades generizadas han tenido una gran visibilidad y un importante reconocimiento político y de la política en América Latina. Argentina no ha sido la excepción, y, de hecho, se ha destacado por la producción de un corpus legislativo amplio que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario², entre otros tópicos. Específicamente, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada a partir de la Ley N.º 26.150 en el 2006, fue clave para construir una visión más integral, inclusiva, justa y democrática de la sexualidad a partir de la ampliación de derechos. El Ministerio de Educación conceptualizó la ESI como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promovería saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los/as jóvenes³.

Con una intensidad semántica diferente, el orden sexuado y generizado en la Argentina comenzó a erosionarse y a ser más cuestionado y problematizado. Producto de nuevos actores, imaginarios, epistemes, órdenes simbólicos, movimientos sociales y políticos como los diferentes feminismos y las producciones *queer* y de un cuasi-‘receptivo’ clima de época, en las últimas décadas se inició un lento proceso de crítica y lucha contra el orden patriarcal y hetero-normativo (Rich, 1999; Butler, 2001, 2004; Wittig, 2006; Preciado, 2011).

El campo pedagógico y educativo no quedó exento de este complejo, liberador y contradictorio proceso. Tanto en Argentina, como en varios países latinoamericanos y europeos, se ampliaron los derechos para nuevos colectivos otrora sub-alternizados como, por ejemplo, la población trans (travesti, transexual y transgé-

² Ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable N.º 25673 (2002); Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150 (2006); Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006); Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008); Ley Matrimonio Igualitario N.º 26.618 (2010), modificación del Código Civil y Ley de Identidad de Género N.º 26.743 (2012), etc.

³ Los objetivos de la Ley N.º 26.150 son 1. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas. 2. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. 3. Promover actitudes responsables ante la sexualidad. 4. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. 5. Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

nero) y, en este contexto, se creó el primer bachillerato trans de América latina y uno de los primeros en el mundo en el año 2011. La constitución del bachillerato trans cubrió un vacío que la propia ESI en su momento no contempló⁴. Pero fue la organización del movimiento LGBTQ⁵ en el contexto argentino, especialmente porteño, el que contribuyó a instalar la agenda de dicho colectivo, sus reclamos jurídico-políticos y la necesidad de generar espacios educativos diferentes a los tradicionalmente estigmatizantes.

Dos investigaciones fueron centrales para identificar la situación de vida del colectivo trans. Por un lado, *La Gesta del Nombre Propio* que se publicó por primera vez en 2005 a través de la Editorial Madres de Plaza de Mayo y fue reeditado en 2013. Por el otro, seis años antes, en 1999, la Defensoría del Pueblo Adjunta en Derechos Humanos de la CABA, a cargo de la Dra. Diana Maffía, había elaborado el primer informe, juntamente con la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual, sobre la situación de vida de las travestis en la ciudad (“Informe preliminar sobre la situación de las travestis en la ciudad de Buenos Aires”). Estos informes mostraron el conocimiento producido por y sobre un colectivo exiliado al silencio social y revelaron cifras que fueron ‘escalofriantes’ en términos de vida y de muerte, e identificaron una bajísima tasa de escolarización que aún hoy con pequeñas modificaciones continúa. Un informe más cercano en el tiempo identificó un escenario educativo más auspicioso, aunque en un contexto claramente desigual (Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [MPDCABA], 2017, págs. 85-93).

Pero uno de los cambios centrales en la vida del colectivo trans, producto de movilizaciones y campañas llevadas a cabo por las organizaciones trans en la última década, se produjo el 9 de mayo de 2012 cuando se sancionó la Ley N.º 26.743 de Identidad de Género. Esta implicó una transformación para el reconocimiento

⁴ La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) no posee ningún articulado especialmente dedicado al tratamiento de las identidades trans.

⁵ LGBTQ se han utilizado para denominar de forma inclusiva a todos los individuos y a las comunidades que se identifican como lesbianas, gay, bisexuales o transgénero o aquellos/as que tienen ‘dudas’ acerca su sexualidad y/o identidad de género. No existe una forma única de ordenar las letras (GLBT, por ejemplo), algunas personas agregan letras adicionales, incluyendo, por ejemplo, “I” de intersexo (antes conocido como hermafroditismo), “Q” de *queer* (“raro” en inglés) o de questioning, y “A” de aliados que no son LGBT pero que los/las apoyan (LGBTQIA). La primera federación argentina que nucleó a gran parte de las organizaciones LGBT de Argentina fue la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT). Es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, fundada por cinco organizaciones (La Fulana, Fundación Buenos Aires SIDA, NEXO, ATTTA y VOX Asociación Civil) en el año 2006.

político y legal de las identidades y corporalidades travesti-trans. Esta ley fue producto del activismo trans argentino y de sus alianzas políticas. La norma contempló por primera vez el derecho a la rectificación de los datos registrales cuando no concuerden con el género auto-percibido de la persona, garantizando de manera integral, complementaria, autónoma y suficiente el acceso a la salud integral que incluye el acceso a las hormonas y las intervenciones quirúrgicas de reasignación genital, total o parcial⁶. La ley de Matrimonio Igualitario N.º 26.618, sancionada dos años antes que la ley de Identidad de Género, también contribuyó a ampliar los derechos de colectivos hasta ese momento invisibilizados, reconociendo el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo⁷.

Teniendo en cuenta la emergencia de estos procesos jurídicos, políticos y legislativos, la militancia del movimiento LGBT y el clima socio-político, el presente trabajo focaliza el análisis en una de las primeras experiencias educativas trans (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) indagando los modos y las formas en que su población (fundamentalmente estudiantes) conceptualiza, presenta y representa la experiencia deportiva. Los interrogantes planteados se condensan de la siguiente manera: ¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes trans de la Escuela Secundaria “Mocha Celis” le asignan a la cultura física en general y a la experiencia deportiva en particular? y ¿cómo han sido sus experiencias deportivas en el pasado? Estos interrogantes los abordaremos desde una perspectiva feminista y

⁶ “Para el ejercicio de esos derechos la ley no requiere que se acrediten diagnósticos médicos; desarticula y condena cualquier acto que perturbe, obstaculice, niegue o lesione los derechos que contiene, y lo considera una práctica discriminatoria. La ley considera que la voluntad de la persona es suficiente y no se judicializa ni administrativiza el derecho al reconocimiento de su identidad de género. La manifestación de la voluntad se realiza mediante el uso de un formulario sencillo donde consta la petición para la rectificación del nombre y, para el caso de las intervenciones quirúrgicas, se debe tomar el consentimiento informado. La ley de identidad de género evita cualquier definición normativa de categorías identitarias tales como ‘travesti’, ‘transexual’ o ‘transgénero’, para revalorizar el derecho a la autonomía corporal. Garantiza, asimismo, el reconocimiento a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes trans en los ámbitos donde desempeñen sus actividades, en especial cómo se los/as debe llamar y registrar, el respeto a su nombre autopercebido y el acceso a la salud integral. Para eso incorpora la figura del ‘abogado del niño’ de acuerdo a la legislación vigente en materia de infancia y adolescencia, que refuerza la protección al derecho a la autonomía corporal de la subjetividad infanto-adolescente. Con esta ley, que también incluye a las personas migrantes, el Estado argentino reconoce politicidad a las subjetividades trans: dejan de ser instituidas como identidades patológicas, enfermas o disfóricas”. (Informe: situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina..., 2016, pág. 3)

⁷ El artículo 2 de la Ley N.º 26.618 de Matrimonio Civil (2010) (conocida como la Ley de Matrimonio Igualitario) establece que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”.

*queer*⁸, y a partir de 12 entrevistas semi-estructuradas (5 a estudiantes de segundo año, 4 a docentes de segundo año y 3 a diferentes autoridades y ‘referentes’ de la institución) que indagan los diferentes sentidos construidos en los discursos sobre las diferencias sexuales, así como los contextos de producción de los discursos producidos.

La investigación se realizó durante el primer semestre del 2016 y adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2007) a partir de un estudio de caso. Se trabajó en la recopilación de información y referencias, por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico de la institución objeto de estudio y, por otro, con entrevistas semi-estructuradas como técnica de recolección de datos con la pretensión de reconocer e identificar los diferentes sentidos de la experiencia deportiva en los estudiantes trans de la Escuela Secundaria “Mocha Celis”. El muestreo seleccionado fue no probabilístico, aunque se focalizó la selección, muy especialmente, en alumnas trans de entre 25 y 40 años que cursaban regularmente el segundo año del plan de estudios (mitad del trayecto formativo) y en docentes con la máxima antigüedad en la institución.

1. El primer bachillerato trans de América Latina

El bachillerato trans Mocha Celis surgió en la capital argentina a fines del 2011 y empezó a funcionar en el 2012. Su nombre representa en sí mismo un acto de resistencia y desobediencia jurídico-política. “Mocha” era una travesti tucumana

⁸ En particular seguimos a Judith Butler. Para esta autora la diferencia sexual nunca es simplemente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas. De alguna manera, la categoría de “sexo” es, desde el comienzo, normativa; es lo que el filósofo francés, Michel Foucault llamó un “ideal regulatorio”. En este sentido el “sexo” no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -demarkar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla. De modo tal que el “sexo” es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. En otras palabras, el “sexo” es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas. Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización (Butler, 2002, pág. 18). Según Butler sexo y género son construcciones culturales e históricas. Es decir, el sexo siempre ha sido género. Este último es la estilización repetida del cuerpo, una serie de actos repetidos que se congelan con el tiempo para producir la apariencia de la sustancia, de una especie natural de ser (Butler, 2001).

que trabajaba en la zona del bajo Flores, en la ciudad de Buenos Aires y que no sabía leer ni escribir. Según varios testimonios fue una luchadora que cuestionó públicamente el abuso, la violencia y el maltrato policial. Apareció muerta con tres tiros en su cuerpo (Berkins, 2011). Su nombre en sí mismo es un homenaje a la resistencia frente a actos de violencia, intimidación y coerción personales e institucionales.

Al inaugurar el bachillerato, el ministro de Educación de Argentina, Alberto Sileoni, afirmó lo siguiente: “El clima que estamos construyendo es el de la igualdad y para eso no necesitamos la piedad, sino la justicia del Estado” (citado por Pécora & Luna, 2013). Igualdad y justicia fueron dos de los motores que el propio estado, o mejor dicho parte de él, -otrrora negador y, en muchos casos, estigmatizador-, comenzó a reivindicar -no sin tensiones internas- re-definiendo nuevos sentidos sobre las sexualidades, los deseos y los cuerpos e incorporando a ciertos grupos que históricamente estuvieron condenados al fracaso social y, muy especialmente, educativo. En consonancia con ello, la investigadora, filósofa y diputada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Diana Maffía, partícipe de esta iniciativa, defendió la creación del bachillerato de la siguiente manera: “Es un modo de educación sumamente inclusivo y alcanza segmentos que quedan fuera de la educación formal. La idea de que sea inclusivo en razón de la identidad sexual es muy importante porque, en todas las investigaciones que llevamos adelante, una de las primeras consecuencias del travestismo es el abandono de la escuela” (citada por Lorea, 2011).

El formato de la institución educativa ‘Mocha Celis’ es muy particular: hunde sus raíces en los bachilleratos populares. Estos se constituyeron, en parte, como proyectos político-educativos alternativos (Testa, 2016) y contestatarios frente al cristalizado y, en muchos sentidos, homogeneizante y desigual modelo dominante del estado educador moderno. Aunque muchos de ellos, con diversos formatos, existieron durante buena parte del siglo XX, recién se multiplicaron y potenciaron ante la crisis social, económica y política del 2001, la cual generó una exclusión social nunca antes registrada en la historia moderna argentina y una significativa vulnerabilidad de amplios sectores de la población.

Desde el 2001 y merced a la movilización y al compromiso político de diferentes actores sociales (sindicatos, organizaciones sociales, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, etc.) los bachilleratos populares para jóvenes y adultos se constituyeron, ampliaron y consolidaron. Según Ampudia (2014), el

periodo 2007-2012 representó el momento de mayor expansión de los bachilleratos populares en Argentina. En el 2007 eran 16 y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70. Según un informe oficial de octubre de 2016

existen actualmente 86 Bachilleratos Populares a nivel nacional, concentrados principalmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Más precisamente, 39,5% del total de BP se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires, y el 56% en la Provincia de Buenos Aires. El 4,5% restante se distribuye en otras provincias, como Mendoza y Santa Fe. (Ministerio de Educación y Deportes, 2016, pág. 20)

El 67,4% de los BP se asientan en barrios populares y un 17,4% en barrios céntricos. El 15,2% restante se localiza en asentamientos y villas. Con relación a los procesos de reconocimiento estatal que han atravesado, de los 86 BP registrados, el 45% (39) se encuentran oficializados por el Estado, es decir que están habilitados para emitir títulos de estudios secundarios. De ellos, 23 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, 14 en la Provincia de Buenos Aires y 2 en el interior del país. (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular, 2015)

Influenciados conceptualmente por las teorías críticas (especialmente la pedagogía freireana) y, en parte, post críticas en educación (Da Silva, 2001), sus objetivos tendieron a reivindicar a partir de iniciativas comunitarias, cooperativas y auto-gestionadas la formación de sujetos políticos críticos y emancipados frente al sistema capitalista, al neoliberalismo, la creciente mercantilización de la vida social y al patriarcado moderno (Areal & Terzibachian, 2012). Su propuesta educativa re-significó la relación docente-estudiante-saber y autoridad-poder proclamando un vínculo pedagógico más igualitario, interactivo, empático, participativo y con un fuerte compromiso político, ético y social. Los bachilleratos populares, retomaron las tradiciones mutualistas, asociacionistas y participacionistas, y redefinieron concepciones pedagógicas dominantes modificando las tradicionales ideas sobre el dispositivo curricular, la didáctica, la organización institucional, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje reivindicando el protagonismo y la autogestión de los propios docentes y, muy especialmente, la voz y la autoridad de los estudiantes a la hora de pensar un espacio educativo.

En términos educativos estos bachilleratos han propuesto un proceso pedagógico dialógico entre educadores y educandos (diálogo de saberes diversos sin jerarquías entre los mismos); la conformación de parejas y/o equipos pedagógicos docentes en cada asignatura y/o área educativa; el establecimiento de una currícula que combina la propuesta oficial con una propuesta pedagógica construida colectivamente desde cada bachillerato popular; lineamientos de convivencia contruidos colectivamente entre docentes y estudiantes; formas alternativas de evaluación cualitativa que se focalizan en los procesos educativos antes que en las notas cuantitativas que ‘midén’ el aprendizaje de contenidos básicos; un enfoque pedagógico centrado en la perspectiva problematizadora de la realidad social con el objetivo de conformar estudiantes críticos; un enfoque pedagógico orientado hacia el cambio social; espacios permanentes de (auto)formación en educación popular y de (auto)reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas de los bachilleratos populares (Wahren, 2016).

Aunque con el tiempo los Bachilleratos Populares no se convirtieron en un bloque homogéneo, puesto que presentan diferencias políticas y de gestión entre sí, estos dispositivos de educación de alguna manera redefinieron las relaciones entre el estado, la sociedad civil y lo ‘público’ (Areal & Terzibachian, 2012), e incluyeron a actores sociales históricamente relegados del campo educativo y construyeron relaciones de poder y autoridad más horizontales, justas y democráticas. De alguna manera, la mayoría de los bachilleratos populares a partir de diferentes modalidades de acción, titulaciones y de sus propias nominaciones⁹ ha reivindicado un carácter contra-hegemónico frente al orden socio-político imperante a través de prácticas de lucha anticapitalista, de una pedagogía libertaria, de un compromiso social con los sectores sub-alternizados y de un rol político-emancipador.

En este contexto, es posible afirmar que el bachillerato oficial y gratuito trans Mocha Celis intentó dar respuesta a la demanda de inclusión en el sistema educati-

⁹ Como señala Ampudia “la nominación y la estética de los bachilleratos populares expresan, también la naturaleza del proyecto: Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, La casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, Iro de Mayo, El Cañón, Rodolfo Walsh, Mochas Celis, IMPA, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, lo local, al mundo del trabajo organizado, referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. También cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vínculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela” (Ampudia, 2014).

vo argentino, focalizando -aunque no exclusivamente- la recepción en personas trans, travestis y transgéneros mayores de 16 años que han sido históricamente estigmatizadas y expulsadas de las instituciones educativas formales, públicas y estatales argentinas. Las pocas investigaciones sobre el colectivo trans en la Argentina indican que el promedio de vida no supera los 35 años, que un 80% está en situación de prostitución y que sólo un 20% accedió a la escuela secundaria (Berkins & Fernández, 2005; Berkins, 2007)¹⁰. Con el objetivo de revertir esta injusta situación, el bachillerato se constituyó con el objetivo central de generar un espacio de formación que habilite a las y los estudiantes a conseguir mejores condiciones y oportunidades sociales y laborales para que reviertan la situación de prostitución, violencia y abandono. También buscó promover el empoderamiento del colectivo trans a partir de la organización en torno a cooperativas de trabajo auto-gestionadas¹¹.

En términos formales, el plan de estudios del bachillerato se estructura en tres años, con diversas materias que atienden la problemática social, comunitaria, sanitaria y sexual. En total son diez materias, divididas en cuatro áreas: ciencias naturales, comunicación y lenguaje, ciencias sociales y técnicas (como computación, tecnología, oficios). Muchos de los contenidos transmitidos están tematizados a partir de una clara perspectiva crítica social y de género (Fuchs, 2011). Además, en su currículum incorpora un par de materias novedosas entre las que se

¹⁰ En los últimos años hubo un avance con relación a los indicadores educativos. Por ejemplo, “el porcentaje de quienes contaban en 2005 con el nivel secundario completo era del 20,8% y pasó al 24,3% en 2016. Asimismo, el porcentaje de quienes están implicadas en los niveles terciario y universitario, aunque incompleto, pasó del 8,7% al 10,1%, y el porcentaje del nivel universitario completo, del 4,6% al 5,9%”. “Si observamos a quienes sí están estudiando, en 2005 nos encontramos que lo hacía un 10,4%, mientras que en 2016 lo estaban haciendo el 26% de las mujeres trans y travestis encuestadas”. “Del total de las mujeres trans y travestis que dijeron estar estudiando en 2016, el 50% se encuentra cursando el nivel secundario. Un hecho novedoso es que casi un 16% dijo estar estudiando en la universidad”. “En 2005, la principal razón por la que no estudiaban fue el miedo a la discriminación, mientras que en 2016 lo es la falta de dinero y la falta de tiempo/horarios difíciles” (MPDCABA, 2017, págs. 85-93).

¹¹ De acuerdo con las definiciones que se expresaron en el lanzamiento del proyecto, en el mes de noviembre del 2011, los objetivos del Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” han sido: 1. Otorgar títulos secundarios. 2. Revertir la situación que conduce a las personas travestis, transexuales y transgénero a la prostitución. 3. Facilitar la generación de un sustento económico alternativo a la prostitución. 4. Aumentar la frecuencia de los controles sobre la salud. Generar conciencia sobre el cuidado de la salud. 5. Promover la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía plena. 6. Acercar a las personas travestis, transexuales y transgénero a la escuela. 7. Brindar una formación específica que aporte los conocimientos para gestionar micro emprendimientos y cooperativas que funcionen como fuente de ingresos. 8. Aumentar la calidad de vida del colectivo travesti, transexual y transgénero de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores (Revista Furias, 2012).

destaca Educación y Género. El bachillerato depende de la Dirección de Adultos y Adolescentes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y quienes egresan lo hacen con el título de Bachiller Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades. Según una de sus docentes, el bachillerato

no fue concebido como excluyente, exclusivo, sino como un espacio que incluya a la diversidad total. Un espacio libre de discriminación, libre de sexismo, libre de estigmatización. Se ha dicho que es una escuela para “chicas travestis”, pero decimos que es mucho más; primero porque identidades trans no somos solamente “chicas travestis”, hay varones trans, mujeres transgénero, transexuales, hay maneras muy diversa de nombrarse y autoperibirse. (Spinetta, 2015)

De hecho, en términos estadísticos durante el 2016 el 40% del total de las personas que estudiaban en el Mocha Celis eran trans, y el resto de las y los estudiantes estaba integrado por grupos sexual y socialmente subalternos: descendientes de afroindígenas, integrantes de asentamientos urbanos cercanos y en general personas con construcciones identitarias diversas. Efectivamente, “el Mocha Celis abrió sus puertas en 2012 con 15 estudiantes y en 2013 contaba con un total de 45 estudiantes entre primero y segundo año” (Testa, 2016, pág. 32). La primera promoción de egresados/as se produjo en el 2014 y fue de 20 estudiantes mientras que en el 2015 egresaron 19 y en el 2016 los egresados/as ascendieron a 31 estudiantes. En el 2016, año en que se hizo el estudio, había entre los tres años del plan de estudios unos 90 estudiantes aproximadamente: 40 en el primer año, 25 en el segundo y 25 en el tercero. Sin embargo, como nos mencionó el director “los que asisten regularmente al bachillerato son aproximadamente un 50% del total de los anotados formalmente” y “hay aproximadamente un 30% de deserción anual en cada uno de los tres años”¹². En algunas épocas, como en invierno, el número de asistentes se reduce aún más.

Uno de los emblemas del bachillerato es el padre de la educación argentina: Domingo Faustino Sarmiento. Sin embargo, el prócer educativo es imaginado, representado y retratado con una peluca rubia y con labios pintados. Esta operación simbólica no sólo invita a cuestionar a ciertos iconos tradicionales y clásicos de la educación y la pedagogía falologocéntrica, masculina, blanca, burguesa, civilizada y heteronormativa moderna argentina, sino que sugiere visibilizar iden-

¹² Agradezco al director del Mocha Celis, Francisco Quiñones, los datos estadísticos aportados.

tidades y grupos sociales que la educación tradicional ha silenciado, excluido, omitido y/o sometido. Aunque, como reconocen algunos docentes, “lo ideal sería, que no necesitemos espacios específicos en función de la identidad o la orientación de cada quien (...) en el mientras tanto, representantes de la comunidad de lesbianas, gays, travesti, transgénero, transexual, intersexual y bisexual en la Argentina (LGTTB), diseñaron este espacio que pretende saldar un vacío al brindar educación con un perfil inclusivo, con una fuerte perspectiva de género” (Dema, 2012).

En este contexto político-educativo y puesto que el deporte es una de las experiencias modernas más difundidas, consumidas y/o practicadas, ¿qué sentidos le asignan a la experiencia deportiva las personas trans que transitan el Mocha Celis?

2. Poniendo en cuestión a la hetero-deportividad obligatoria y compulsiva

Uno de los fundadores del campo de la sociología del deporte, Eric Dunning, en un clásico trabajo, señaló que, en sus orígenes, el espacio deportivo se construyó en Inglaterra como un reservado para varones, desde donde se proclamó la hegemonía y superioridad masculina (Dunning, 1993; Elias & Dunning, 1996). No hay duda que el deporte en occidente contribuyó desde mediados del siglo XIX y en buena parte del siglo XX en la definición de cierta identidad masculina (viril, activa, exitosa, competitiva, atlética, simétrica, segura, vigorosa y con un fuerte predominio del espacio público); de determinada identidad femenina (recatada, pasiva, abnegada, grácil, elegante y, fundamentalmente, recluida en el espacio doméstico y privado) así como una supremacía burguesa colonial e imperial anclada en una particular dominación generizada (y racializada), denigrando aquellos/as definidos como ‘desviados/as’ por cierta elite masculina falologocéntrica ya que no cumplían el guion masculino o femenino socialmente esperado (Mosse, 2000).

Con matices y algunas fugas de sentido, este proceso se instaló con fuerza durante buena parte del siglo XX. La lógica binaria y dual fue un clásico en el heterogéneo universo deportivo. Junto a ella se consolidó la circulación de una lógica de deseo posible, adecuada y pensable: la heterosexualidad como la única alternativa de deseo posible. Esta, en el campo deportivo, se afianzó excluyendo, silenciado u omi-

tiendo a otras formas de desear, de ser y de estar en el mundo social. Estas grillas interpretativas sobre los cuerpos, los géneros, las sexualidades, los placeres y los deseos excluyeron a un conjunto variado de identidades como, por ejemplo, los y las trans. Como menciona una estudiante trans del Mocha Celis: “el deporte nunca fue afín a la identidad trans” (Lourdes, alumna trans). El problema nunca fue el deporte en sí mismo, ya que en última instancia este es una práctica social como cualquier otra; sino las lógicas de sentido y significado que transmitió -y transmite- acerca de la diferencia sexual, o cómo debe ser interpretada y qué cuerpos tienen privilegios en cuanto al acceso y al goce de ciertas prácticas y cuáles quedan en el lugar de la otredad y la abyección: “los deportes pueden construir espacios no estereotipados pero muchos no quieren saber nada de ello” (Oriana, alumna trans).

“Sufrimiento”, “dolor”, “malestar”, “padecimiento”, “insatisfacción”, “incomodidad”, “discriminación” o “burlas” (Nicol, Oriana, Taira, alumnas trans) son algunos de los lexemas que han señalado las estudiantes trans a la hora de referirse a sus experiencias deportivas fuera y, muy especialmente, dentro de las instituciones educativas modernas. La mayoría de las reflexiones se condensan en la siguiente afirmación: “El deporte para mi fui siempre muy expulsivo” (Lourdes, alumna trans).

De alguna manera, la matriz heterosexual que circula en los discursos, prácticas y saberes hegemónicos relacionados con el universo deportivo suprime la multiplicidad de sexualidades y la diversidad de economías de deseo y afianza la sexualidad binaria, dual, excluyente, reproductiva y médico jurídica. El campo deportivo se valió -y se sigue valiendo- de la matriz heterosexual como “una rejilla de inteligibilidad” (Butler, 2001) cultural a través del cual se naturalizan cuerpos, movimientos, gestos, señales, ademanes, posiciones corporales, desplazamientos adecuados a ciertos géneros y determinadas sexualidades. Esta asociación arbitraria y, en muchos casos, violenta es claramente percibida y padecida por las identidades trans quienes insisten recurrentemente en el acto compulsivo y obligatorio frente a la práctica deportiva en ciertas instituciones como las escuelas y colegios: “Me obligaban a hacer cosas que no me gustaban, por ejemplo, jugar a la pelota en la escuela” (Taira, alumna trans).

De esta manera, la hetero-deportividad obligatoria, con matices y fugas de sentido, se convierte en un modelo discursivo/epistémico hegemónico que supone que para que los cuerpos deportivos sean coherentes en su apariencia, en sus reglas de etiqueta y vestido, en su estética, en su gestualidad y en su silueta física debe

haber un sexo estable expresado mediante un género estable que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria heterosexual. Aquellos cuerpos considerados ‘impostores’ por el canon heteronormativo, blanco, burgués, de clase media, etc. son puestos en cuestión y objetados por la policía de género deportiva. En consecuencia, la hetero-deportividad obligatoria como régimen kinético-moral sobre el cuerpo opera con el objeto de circunscribir y contornear una determinada forma de concebir el movimiento, las posiciones corporales, las expresiones, las emociones físicas, los universos gestuales y los cánones de belleza atados binariamente al deseo y a los placeres. Al hacerlo excluye otras alternativas posibles de pensar, experimentar, sentir y vivir los cuerpos en movimiento.

Al consolidarse la hetero-deportividad obligatoria, se permiten ciertas identificaciones sexuadas y se excluyen y repudian otras. La matriz heterosexual exige que la identificación y el deseo sean mutuamente excluyentes (esto es un reduccionismo). Esta matriz excluyente conforma y delinea los sujetos indeseables, inadecuados, enfermos, desviados, en síntesis, anormales: “No se nos ve como personas normales” (Oriana, estudiante trans). La hegemonía heterosexual configura un tipo de sexualidad ‘correcta’ determinando cuales son los cuerpos viables, visibles y pensables. De alguna manera, la hetero-deportividad obligatoria transmite, produce, distribuye y modela un perfil corporal, regula cierta economía de deseo, produce cierta estética kinética, genera cierta proxemia corporal, semantiza ciertas partes del cuerpo por encima de otras (glúteos, senos, piernas, espalda, etc.), gestiona ciertas formas de mirar, sentir y pensar, y, en definitiva, configura un cierto *ethos* sexual deseable, posible y conceptualizable. Dicho *ethos* deja afuera, entre otras, a las identidades trans. Pero las deja afuera con el objeto de autoafirmar la supuesta normalidad de los cuerpos en movimiento atrapados y sujetados por la heteronormatividad generada desde y a partir del discurso deportivo dominante y hegemónico, especialmente el fabricado por los medios de comunicación.

Uno de los grupos ocupacionales que es mencionado por todas las entrevistadas que transitaron -en general en forma incompleta- por el proceso de escolarización son los profesores de educación física o “profes de gimnasia”. Los mismos son definidos, salvo alguna excepción, como: “super sexistas y discriminadores”, “son una piedra”, “no están preparados”, “me ponían a jugar a la fuerza”, etc. (Taira, Oriana, Nicol, Natali, alumnas trans). Esta caracterización sobre esta comunidad de profesores va de la mano con la representación que tiene el director del

bachillerato popular Mocha Celis ya que considera a la educación física como una de las disciplinas educativas que más discriminación y dolor ha generado entre las personas trans (Francisco, director).

3. Contradicciones, ambigüedades y ambivalencias sobre los modelos corporales construidos desde y a partir de los deportes

Si bien la experiencia con el universo deportivo y, muy especialmente, con la educación física en las instituciones educativas modernas no es caracterizada como placentera o grata ya que está saturada de un régimen heteronormativo asfixiante, estereotipante, jerárquico y excluyente; muchas de las entrevistadas afirman que en la actualidad consumen la práctica deportiva y, muy especialmente, la gímnica. Estas adquieren diferentes significados, atributos y funciones. Por un lado, están aquellas trans que asocian el deporte y, muy especialmente, cierto tipo de gimnasia con la salud superando aquellas épocas en donde los cuerpos eran modificados y transformados a partir de procedimientos riesgosos como, por ejemplo, el empleo de las inyecciones: “antes era la ‘onda’ de inyectarse. Ahora no tanto. La idea es hacer algo sano: deporte y alimentación” (Mariana, docente trans). Por otro lado, están aquellas trans que realizan ciertas prácticas deportivas vinculadas con un campo específico: la defensa personal, el *kick boxing* y el boxeo.

En el primer caso, el cuidado del cuerpo y el concepto de salud corporal remite a partir de la gimnasia aeróbica, la natación o la bicicleta, recurrentemente a ciertas regiones o partes del cuerpo: “bajar el abdomen”, “sacar cola”, “tener ciertas partes del cuerpo ‘marcadas’ pero no demasiado”, “tonificar, eso quiero”, “tener los brazos marcados no es favorable” (Oriana, Natali, Lourdes, alumnas trans). Esta regionalización del cuerpo se constituye a partir de una determinada jerarquización física. Una topografía corporal arbitraria se constituye como verdadera y deseable. En este sentido, la superficie del cuerpo no tiene el mismo sentido y el mismo valor a la hora de poner en circulación e incardinar ciertos significados sobre la carne. Determinadas partes del cuerpo son más valoradas que otras. En este caso, se valora a través del ejercicio físico o la práctica deportiva la estética, la presentación, ciertas reglas de etiqueta y la belleza tradicionalmente ‘femenina’, pero en los cuerpos de las chicas trans.

De esta manera, el cuerpo trans se construye y modela a partir de ciertos criterios que, en muchos casos, no cuestionan la dictadura cosificante de la belleza heteronormativa construida por y desde una lógica jerárquica en la cual el sistema falologocéntrico masculino establece la predilección de ciertas partes del cuerpo pero dispuestas de una forma determinada: los brazos tonificados pero no demasiados, las piernas firmes pero no hipertrofiadas, el abdomen firme, las manos cuidadas, ciertos músculos como los glúteos fuertemente desarrollados, determinados músculos como los bíceps poco desarrollados, etc. Si bien los cuerpos trans son diversos e irrumpen cuestionando el imaginario del sistema sexo-género tradicional, resignificando las posibilidades corporales y ciertas zonas como el ano, e instalando nuevos sentidos sobre de placer y el goce; la proyección ficcional de determinados modelos corporales como ideales estéticos, en muchos casos, cuando se incardinan generan más cosificación que resistencias al modelo corporal dominante.

En el segundo caso, la elección y el consumo deportivo está vinculado con un universo variado de prácticas entre las que se destacan: el karate, el boxeo y la defensa personal (Nicol, Natali, alumnas trans, Mariana, docente). En este caso, la práctica deportiva tiene una clara función enunciada por las estudiantes trans: “sentirse más seguras”, “saber defenderse”, “estar alertas”, etc. (Claudia, Nicol, alumnas trans, Francisco, director). En consecuencia, la realización de estas prácticas tiene un claro carácter instrumental, con un fin específico: defenderse de las frecuentes agresiones verbales y físicas del contexto social más amplio. Vale decir, los sentidos y la elección de éstas prácticas deportivas no están vinculados con el placer por el disfrute, pasar un buen momento, disfrutar con el otro/a o el simple goce por el movimiento, sino que tienen una clara función mediadora, utilitaria e instrumental. En este caso, los deportes se convierten en un medio y no en un fin en sí mismos. Esta función es reivindicada por una de las alumnas que es profesora *kick boxing*.

Un párrafo aparte merece el fútbol. Este deporte, salvo excepciones, está saturado de sentidos estigmatizantes: “me querían hacer jugar al fútbol y yo no quería”, “el fútbol es muy machista pero en cuatro paredes se le va lo machista”, “en la escuela no quería jugar al fútbol con los varones y me obligaban”, “jugaba con amigos al fútbol y me divertía, pero en la escuela lo sufría”, “descalifican al puto a través del fútbol”, “me obligaban a hacer cosas que no me gustaban, por ejemplo, jugar a la pelota. Ese es el peor recuerdo que tengo de la escuela”, “después de un pelotazo en la cara no jugué más al fútbol” (Oriana, Claudia, Nicol, Natali, alumnas trans).

Pareciera que el fútbol en las instituciones educativas modernas ha sido padecido, salvo alguna excepción, por las chicas trans a diferencia de otros espacios como la plaza del barrio o un club.

En cualquier caso, el fútbol profesional que es el deporte más consumido y transmitido por los mass medias de Argentina está saturado de una lógica claramente homófoba. La mayoría de los cantitos de fútbol denigran al otro a través del término 'puto'. En el caso particular del término puto, no sólo se humilla y se ofende a quien es designado como tal -en general equipo de fútbol aunque no exclusivamente-, sino que, al mismo tiempo, se reafirma que la propia masculinidad (heterosexual) depende de privar al otro de la suya (Scharagrodsky, 2003). El conquistado, el débil, el que no es un "hombre de veras" hace -o se sospecha que hace- cosas que atentan contra la "naturaleza".

Como afirma un clásico trabajo de Eduardo Archetti, en este caso a través de los cantitos futboleros, "los hinchas crean un vasto repertorio cuyo rasgo sobresaliente pasa a ser la construcción de la sexualidad y de un mundo dividido entre "hombres de veras" e impostores, es decir, homosexuales" (Archetti, 1998, pág. 304). Los cantos futboleros avalan estas apreciaciones. Es muy común escuchar en las canchas argentinas ciertos cánticos referidos a este tema¹⁵. En los últimos años la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) sancionó a los clubes cuando sus hinchadas se expresaban en términos racistas, pero no en términos homofóbicos. Esta lógica es retomada por varias de las entrevistadas que cuestionan esta situación y reivindican los juegos olímpicos trans o los mundiales gays como formas de resistencias (Lourdes, alumna trans), los jugadores de fútbol u otros deportistas que salen del 'armario' (Camargo, 2016) o los Dogos que como institución social y deportiva difunden la diversidad sexual y el respeto por los derechos humanos a través del fútbol ya que está integrado en su mayoría por varones homosexuales.

Un buen número de casos de deportistas que practican diversos deportes muestra las 'travas', dificultades, resistencias, contradicciones y ambivalencias que

¹⁵ Por ejemplo: "Ole ole / ole ole ola / con esos putos no jugamos nunca más / ole ole / ole ole ola / con esos putos no jugamos nunca más", "Los de Boca son / todos putos" o "los de River son / todos putos", "(...) Quiso el destino el azar / que yo tenga un hijo bobo / como muy puto salió / al basurero se lo cojen todos (...)", "Mirá / mirá / mirá / sacale una foto / se van para La Plata con el culo roto", "(...) Lobo / que asco te tengo / lávate el culo / con aguaras", "Despacito / despacito / despacito / les rompimos / el culito", "Sol y luna / sol y luna / sol y luna / sol y luna / la poronga de Bilardo / en el culo de Labruna", etc., etc., etc. (Cf. Scharagrodsky, 2003).

generan en el universo social y cultural las personas trans o queers a la hora de experimentar la práctica deportiva. Un caso emblemático es el de Jessica Millamán, una jugadora trans del club Germinal de Rawson de la Asociación Amateur de Hockey que tuvo una larga batalla judicial para jugar al Hockey¹⁴. Otro caso es el de Mía Gamiatea a quien, a pesar de tener su DNI rectificado, la Federación de Hockey sobre Césped de San Luis no le permitía jugar en ningún equipo de mujeres debido a su identidad de género; la habilitación llegó a través de un amparo judicial, cuya resolución favorable le permitió incorporarse de manera provisoria a un equipo femenino.

Y así podemos seguir. Natasha del Valle Sánchez, por ejemplo, fue rechazada por parte de la Asociación Sanjuanina de Hockey sobre Césped y Pista, y luego de un largo conflicto judicial pudo jugar al Hockey. Chris Mosier, por otra parte, es un atleta transexual que participó en un Campeonato del Mundo sin necesidad de operarse: su lucha ha conseguido que el Comité Olímpico Internacional¹⁵ cambie la normativa para permitirle competir. Digno de mención es también el caso de Caster Semenya quien ganó la medalla de oro en los 800 metros (Juegos Olímpicos de Río de Janeiro), pero desde que está en la elite del atletismo sufre una persecución por su aspecto ‘poco femenino’; estuvo suspendida por haber mostrado altos niveles de testosterona, algo que el cuerpo de Semenya produce naturalmente. Fue acusada y estigmatizada por Elisa Cusma, otra de las corredoras en la carrera quien se refirió a su participación en la carrera con estas palabras: “este tipo de personas no deberían correr con nosotras. Para mí, ella no es una mujer. Ella es un hombre”.

Rodrigo Pereira de Abreu, por su parte, fue primer transexual en jugar en una liga femenina en Italia. Tenemos también el caso de Balian Buschbaum, que participó en los Juegos Olímpicos de Sidney, 2000 y siete años después anunció que dejaba el deporte para realizarse una reasignación de sexo; el caso de Jaiyah Saelua que es considerada la primera persona transgénero en competir en una Copa Mundial de la FIFA; el de Michelle Dumaresq, corredora canadiense trans de mountain bike; Mianne Bagger, golfista danesa, hombre de nacimiento, australiana de adopción y mujer en la actualidad; Lana Lawless quien llevó a los tribunales a la Federación Americana de Golf que le impidió seguir jugando porque es transe-

¹⁴ Para el caso Millamán, ver el excelente análisis en Scarnatto (2017).

¹⁵ Para un análisis histórico de la violenta y coercitiva política de ‘verificación sexual’ sobre los y las deportistas de alto rendimiento, ver en: Fuentes Miguel (2015, págs. 72-87).

xual; Caitlyn Jenner, quien como Bruce fue campeón olímpico de decatlón en los Juegos de Montreal, en 1976; Dutee Chand, campeona asiática junior de 200 metros, cuyos niveles endógenos de testosterona son 'similares' a los de un hombre y se ha negado a recibir un tratamiento hormonal y cirugía plástica para reducirlos por lo que la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo prohibió su derecho a participar en competiciones femeninas, pero la corredora interpuso un recurso ante el Tribunal Arbitral del Deporte que falló a su favor suspendiendo por un periodo máximo de dos años la regulación que impide competir a las mujeres con hiperandrogenismo hasta que no hallen evidencias de que el exceso de producción de testosterona genera una ventaja injusta frente al resto de mujeres; entre muchos otros casos.

Frente a este panorama el Mocha Celis se convierte en un ejemplo ético y educativo (2017) y, al mismo tiempo, presenta varios desafíos a futuro: uno de ellos es cuestionar, re-semantizar, re-significar y des-'travar' los sentidos y significados que aún hoy circulan en diferentes espacios y actores sociales frente a personas trans que osan participar de una práctica deportiva.

Referencias bibliográficas

- Ampudia, M. (2014). Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina [Entrada de blog]. *ContrahegemoniaWeb*. Recuperado de <http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina/>.
- Archetti, E. (1998). Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina. En D. Balderston & D. Guy (Eds.), *Sexo y sexualidades en América Latina* (págs. 291-312). Buenos Aires: Paidós.
- Areal, S. & Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 513-532.
- Berkins, L. (2011, 18 de noviembre). Por qué la escuela se llama Mocha Celis. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2201-206-2011-11-18.html>.
- Berkins, L. (Comp.). (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros*. Buenos Aires: Asociación de lucha por la identidad Travesti-Transexual.
- Berkins, L. & Fernández, J. (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2004). Conflicto de género, teoría feminista y discurso psicoanalítico. En C. Millán, & A. Estrada (Eds.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (págs. 264-283). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Camargo, W. X. (2016). Dilemas insurgentes no esporte: as práticas esportivas disonantes. *Movimento*, 22(4), 1337-1350.
- Dema, V. (2012, 29 de febrero). Nace el primer bachillerato para travestis [En línea]. *Boquitas pintadas... un blog gay friendly* [del periódico La Nación]. Recuperado de <http://blogs.lanacion.com.ar/boquitas-pintadas/agenda/nace-el-primer-bachillerato-para-travestis/>
- Dunning, E. (1993). Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización. En J. Barbero, *Materiales de Sociología del Deporte* (págs. 83-108), Madrid: La Piqueta.
- Dunning, E. (1996). El deporte como coto masculino: Notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones. En N. Elias & E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (págs. 323-342). México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., & Dunning, N. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (2017). 'Estudiar a mí me salvó la vida'. Entrevista a Alma Fernández, activista argentina de derechos humanos y egresada del Bachillerato Popular Mocha Celis. *Cuaderno jurídico y político*, 2(7), 59-64.
- Fuchs, A. (2011). El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs "Mocha Celis". Experiencias en el diseño y planeamiento de un Bachillerato Popular para personas travestis, transexuales y transgéneros. *IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fuentes Miguel, J. J. (2015). *Educación Física y Deporte en personas trans: una aproximación cualitativa* (Tesis doctoral inédita), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia.
- Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular. (2015). *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. Cuadernillo de Debate nº 1*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfZ5WVZYX2FaNXIQVzg/view>
- Informe: situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina. Evaluación sobre el cumplimiento de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres.* (2016). Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ARG/INT_CEDAW_NGO_ARG_25486_S.pdf
- Lorea, J. (2011, 26 de diciembre). El saber travestido [Entrada de blog]. *El Gran Otro*. Recuperado de <http://elgranotro.com.ar/el-saber-travestido/>.

- Ministerio de Educación y Deportes. (2016). *Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. Aproximación a algunas propuestas escolares. Serie: apuntes de investigación*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO05561.pdf>
- Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de http://www.algec.org/wp-content/uploads/2017/09/la_revolucion_de_las_mariposas.pdf.
- Mosse, G. (2000). *La imagen del hombre. La creación de la masculinidad moderna*. Madrid: Talasa.
- Pécora, M. & Luna, G. (Edits.) (2013, 16 de abril). Bachillerato trans Mocha Celis [Entrada de blog]. *Otra Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.otrabuenosaires.com.ar/bachillerato-mocha-celis-un-paso-hacia-la-igualdad/>
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Revista Furias. (2012, 14 de marzo). Bachillerato Popular Trans Mocha Celis: desafío educativo en marcha [En línea]. *Revista Furias*. Recuperado de <http://revistafurias.com/bachillerato-popular-trans-mocha-celis-desafio-educativo-en-marcha/?print=pdf>
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro, & C. Stimpson (Comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 159-211). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Scarnatto, M. (2017). Género y deporte: con la sexualidad 'al palo'. Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación. En *Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8017/pr.8017.pdf
- Scharagrodsky, P. (2003). Los graffitis y los cantitos futboleros platenses (o acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades). *Oficios Terrestres*, 9(13), 161-174.
- Spinetta, B. (2015, 22 de marzo). Mocha Celis: un bachillerato trans de puertas abiertas [En línea]. *Comunicación para la igualdad*. Recuperado de <https://comunicariigualdad.com.ar/mocha-celis-un-bachillerato-trans-de-puertas-abiertas/>
- Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Testa, S. (2016). *La existencia de la Mocha Celis o la visibilidad en la invisibilidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones la mariposa y la iguana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Wahren, J. (2016, 22 de noviembre). *Bachilleratos populares. Las escuelas del pueblo. Bordes. Revista de política, derecho y sociedad* [En línea]. Buenos Aires: Universidad Nacional de José C. Paz. Recuperado de <http://revistabordes.com.ar/las-escuelas-del-pueblo/>.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Cita sugerida: Scharagrodsky, P. A. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. *Investiga+*, 2(2), 15-35. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

La investigación-producción en artes. Tradiciones normativas, contextos y escenarios posibles

Research-production in Arts. Normative Traditions, Contexts and Possible Scenarios

María Julia Oliva Cúneo*

Ianina Ipohorski **

Recibido: 09/08/19
Aceptado: 09/10/19

Resumen: El presente artículo versa sobre las características y condiciones de científicidad de la investigación-producción en artes. En primer lugar, propone un recorrido crítico por las tradiciones de pensamiento que instalaron las nociones artes/conocimiento como un binomio dicotómico a lo largo de la historia, desde las concepciones idealistas a través de Kant y el Romanticismo alemán -cuyo ideario plantea un dominio para el arte separado de la vida-, pasando por la posición radical de las vanguardias hasta las conceptualizaciones que leen al arte en clave sociológica. El trabajo retoma, luego, los antecedentes relevantes en materia de investigación artística pasando revista a las singularidades, los contextos geográficos e institucionales que posibilitaron y/o propiciaron las experiencias en el campo desde una perspectiva situada, y arriba, finalmente, al esbozo de un escenario posible para el desarrollo de esta problemática de creciente demanda en el ámbito académico local.

Palabras clave: artes; investigación-producción, tradiciones, contextos



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Abstract: This article deals with the characteristics and scientific conditions of research-production in the arts. First of all, it proposes a critical review of the traditions of thought that installed the notions of art/knowledge as a dichotomous duality throughout history. From idealistic conceptions through Kant and German Romanticism -whose idearium raises a domain for art separate from life-, going through the radical position of the avant-garde to the conceptualizations that read art in sociological key. The work then takes up the relevant background in the field of artistic research by reviewing the singularities, geographic and institutional contexts that enabled and/or encouraged experiences in the field.

Keywords: arts, research-production, traditions, contexts

* Licenciada en Escultura. Directora de proyecto de investigación en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente y decana en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente del Instituto Universitario Patagónico de las Artes. olivacuneoj.fad@upc.edu.ar

** Diseñadora Industrial. Docente e investigadora en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Coordinadora de la Carrera de Fotografía en La Metro, Escuela de comunicación Audiovisual. Miembro del proyecto UMETECH (University and Media Technology for Cultural Heritage). Programa cofinanciado por Erasmus y la Unión Europea. Docente Instituto Universitario Patagónico de las Artes.

ianinaipo@yahoo.com.ar

La relación dicotómica entre arte y conocimiento. Tradiciones teórico-normativas

El presente desarrollo se centra en un análisis crítico respecto de los criterios establecidos por diversas tradiciones de pensamiento y naturalizados por las instituciones universitarias y organismos de promoción de la producción científica, como parámetros determinantes del estatus de conocimiento otorgado a las prácticas de cualquier campo disciplinar, y su funcionamiento respecto de las artes. En *La formación del espíritu científico* (1987), Gastón Bachelard afirma que es deber de la epistemología aceptar que existe una ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico, y que, por lo tanto, el principal obstáculo en la construcción de este último radica en el acto mismo del conocer, que debe darse en ruptura con todo aquello que “sabemos” previamente. En este sentido podemos afirmar que las formulaciones teóricas que desde diferentes disciplinas han abordado a las artes a lo largo de la historia específicamente en ámbitos académicos, presentan una serie de obstáculos epistemológicos en relación con una concepción de los procesos de producción artística como desarrollos irreductibles a los procesos de producción, objetivación y sistematización de conocimiento.

La gravitación histórica, la naturalización y la normatividad implícita de diversas nociones filosóficas sobre “la naturaleza” del arte en la práctica artística son objeto de análisis en el libro de Anne Cauquelin, *Las teorías del Arte* (2012). Allí, la autora indaga acerca de la función y los alcances que en la práctica artística evidencian las diversas teorías del arte construidas a lo largo de la historia de la filosofía, asumiendo que actualmente estos corpus teóricos sobre las artes no se presentan como una organización sistémica (es decir programática) sino como una visión de conjunto, un “rumor teórico” que opera incluso de manera desordenada y contradictoria, como telón de fondo de la praxis, proyectando valores, poniendo de relieve nociones, prejuicios y modos de pensar con fuertes implicancias prácticas. De estas prenociones, y en virtud del problema que nos ocupa, destacamos las siguientes:

En *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Kant ([1764] 2011) postuló los principios *a priori* del conocimiento científico y la moralidad (verdad y libertad). Aseguró que el juicio de gusto no es un juicio de conocimiento, ya que ante el objeto estético este no implica ni asentimiento de la verdad (lógica) ni aprobación ética (moral). Es decir, no se trata de un juicio lógico ni moral y al ser subjetivo, aunque universal, no pretende determinar el concepto del objeto.

Por su parte, distintos elementos de la tradición filosófica idealista llegan hasta nuestros días a través de una doxa tematizada en una serie de rasgos difusos provenientes del romanticismo alemán. Anne Cauquelin se refiere a ello en términos de un halo romántico en el que “todas las ciencias contribuyen a formar la obra última del espíritu que le cambia la cara a la ciencia y la convierte en poesía” (2012, pág. 31).

En este punto cabe señalar que, a pesar de la experiencia radical de las primeras vanguardias, su actualización en términos de acción diferida estética y política (Foster, 2001) y de las extensas discusiones desarrolladas acerca del fin del arte y su devenir conceptual (Danto, 1999), las artes y sus prácticas en contextos académicos –desde la perspectiva de los sistemas de sistemas científicos sobre todo– siguen estando atravesadas por representaciones idealistas que operan muchas veces bajo la forma de un currículum oculto en la configuración de la noción de arte y las propuestas académicas de los espacios formativos en la actualidad.

En la misma dirección, el abordaje sociológico del arte de H. Becker en *Los mundos del Arte* (2008) problematiza la arraigada concepción según la cual existe una división del trabajo artístico que separa el proceso de producción del reflexivo a través de ciertas representaciones afines con rasgos románticos, según las cuales habría una diferencia de naturaleza entre las actividades centrales del artista y las actividades de apoyo. Esta prelación reafirma en la actualidad la idea según la cual concebir la idea y ejecutarla de forma física se consideran actividades que exigen dones especiales y la sensibilidad del “genio creador”.

Si bien desde una perspectiva sociológica estas convenciones contribuyen a la creación del valor del arte y del artista –de allí su vigencia– en los ámbitos académicos universitarios –desde los cuales dicho imaginario aún se fomenta– se traducen en obstáculos para el desarrollo y la acreditación de la producción artística con estatus de investigación.

Contextos y antecedentes

Desde el espacio institucional en construcción de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, entendemos que propiciar el debate y avanzar en definiciones epistemológicas en torno de la investigación-producción en artes se instala hoy como una cuestión prioritaria y urgente en nuestra agenda

institucional. Prioritaria en la medida en que la reflexión acerca de las características de la producción artística entendida como un proceso de investigación se encuentra extendida y vigente en el escenario regional e internacional. Y urgente en nuestra coyuntura universitaria particular en la que la posibilidad de establecer parámetros propios y disciplinariamente descolonializados, encuentra terreno fértil en un espacio que debe cimentarse a partir de diversas redefiniciones y, principalmente, de unas líneas y cultura de investigación en estado aún embrionario en nuestra noble Facultad.

Fundada a partir de la preexistencia de instituciones de nivel superior no universitario¹, la Universidad Provincial de Córdoba fue creada por la Ley Provincial N.º 9.375 en abril de 2007. Su primera oferta universitaria de grado data del año 2013 bajo la figura de Ciclos de Complementación Curricular, a la que se fueron incorporando en los años sucesivos otras opciones de grado y pregrado universitario provenientes principalmente de procesos de transformación y universitarización de Tecnicaturas Superiores².

En noviembre de 2014 a través de la Resolución 925/14 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria elevó al Ministerio de Educación de la Nación el informe favorable en relación con la solicitud de reconocimiento de la Universidad Provincial de Córdoba como institución miembro del Sistema Uni-

¹ Según la Ley Federal de Educación en su artículo 18 CAPITULO V: EDUCACION SUPERIOR: “La etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica, que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad”.

² Tanto la Tecnicatura Universitaria en Danza contemporánea (RR.183/16, RM 2560/17) como la Licenciatura en Composición Coreográfica (RR184/16, RM 2520/17) provienen de la transformación de la Tecnicatura Superior en Métodos Dancísticos dictada en la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt; asimismo, la Tecnicatura Universitaria en Escenografía (RR 187/16, RM 2582/17) y la Tecnicatura Universitaria en Iluminación de espectáculos (RR 177/16, RM 2591/17) resultan de la Tecnicatura Superior en Técnicas teatrales, también de la Esc. Roberto Arlt; las Tecnicaturas Universitarias en Encuadernación y Conservación de libros (RR 083/16, RM 2584/17), en Ebanistería (RR 082/16, RM 2559/17) y en Arte Textil (RR081/16, RM 2585/17) vienen de la transformación de los Trayectos artístico profesionales en las mismas áreas, entonces dependientes de la Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo; la Tecnicatura Universitaria en Artes del Fuego (RR 174/16, RM 2555/17) es la propuesta universitarizada de la Tecnicatura Superior de artes del Fuego de la Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz; y la Tecnicatura Universitaria: Instrumentista Musical (RR185/16, RM 2587/17) de la Tecnicatura Superior en Música (con orientación en Instrumento y canto) del Conservatorio Superior Félix T. Garzón. Estas transformaciones sumaron oferta universitaria en la Facultad de Arte y Diseño, a la ya implementada desde 2013; los ciclos de complementación curricular de Licenciatura en Arte y Gestión Cultural (RR 192/16, RM 2563/17) y de Licenciatura en Diseño (RR 188/16, RM 2585/17), y de Licenciatura en Interpretación Musical (RR 193/16, RM 2639/17).

versitario Nacional, reconocimiento que finalmente se concretó en septiembre de 2015, por Decreto Nacional N.º 1562/15. Aún en proceso de normalización y más allá de referencias normativas³, la construcción de una nueva lógica universitaria a partir de instituciones de educación terciaria –y actualmente la coexistencia de ambas– importa para la Universidad Provincial, y particularmente para la Facultad de Arte y Diseño⁴, la puesta en diálogo de las dimensiones que la nueva institución universitaria está llamada a propiciar y consolidar, con las propias especificidades disciplinares que la conforman.

Tal escenario de construcción institucional y la observancia de las políticas educativas universitarias vigentes que demandan la investigación como uno de sus ámbitos definientes (junto a las de transferencia académica y extensionista –y en nuestro caso, en tanto Universidad Provincial a las de regionalización e impacto territorial previstas en su propia ley de creación–) vuelve relevante y urgente una profunda reflexión acerca de la investigación en artes y la pertinencia de bregar por su inclusión en la agenda de investigación en el sistema universitario y científico de los diversos organismos.

Es importante señalar que los diversos antecedentes que abonan el debate que nos proponemos retomar se han suscitado generalmente en el marco de innovaciones educativas, tal como el proceso de universitarización que mencionábamos, y como la emprendida en el sistema educativo de la Unión Europea con el fin de dar ingreso a las bellas artes al sistema de investigación formal. Tales transformaciones ponen en evidencia la necesidad de definir la especificidad de la investigación en artes y otorgarle una entidad propia no derivada ni del sobre ni del para.

En relación con el debate en el ámbito internacional, el congreso celebrado en Sevilla en el año 1998 en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo sienta precedentes de discusión sobre estas problemáticas. Las actas reflejan que las ponencias desarrolladas en el congreso se centraron en la necesidad de elaborar

³ Como la aprobación de su Estatuto el 29 de diciembre de 2016 por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Resolución 2717 - E/2016) y el reconocimiento nacional de sus veinticinco carreras universitarias en 2017, doce de ellas dependientes de la Facultad de Arte y Diseño.

⁴ Creada en 2015 por RR 48/15, que en su artículo 3 resuelve: *CRÉASE LA FACULTAD DE ARTE Y DISEÑO, constituida sobre la base de la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. José Figueroa Alcorta”, Conservatorio Superior de Música “Félix T. Garzón”, Escuela Superior de Cerámica “Fernando Arranz”, Escuela Superior Integral de Teatro “Roberto Arlt”, y Escuela Superior de Artes Aplicadas “Lino E. Spilimbergo”.*

propuestas de nuevas metodologías en función de la investigación en artes, analizando principalmente el estado de la formación en la educación artística de las universidades españolas. En sus conclusiones los editores subrayan la importancia de la formación de los investigadores en artes para lo cual se proponen acciones decididas y posturas activas de tutela hacia la investigación en estudios artísticos, involucrando la revisión y reestructuración curricular y las dimensiones de la organización en la formación académica, asumiendo que acciones de ese orden revestirían una mayúscula influencia en la trayectoria científica del área.

En la misma dirección, las actas de las Jornadas para la carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007–2015) (De Laiglesia y González de Paredo, Rodríguez Caeiro & Fuentes Cid, 2008) recogen los contenidos procedentes de los debates, mesas redondas, sesiones de trabajo y ponencias que tuvieron lugar en dichas jornadas en la ciudad de Pontevedra en noviembre de 2007. En ellas se aborda desde diversas perspectivas el estado de situación respecto del objetivo manifiesto –de la transformación educativa emprendida por la Unión Europea el denominado Proceso de Bolonia iniciado en 1999– de dar ingreso a las bellas artes a la carrera investigadora.

En términos generales las actas recuperan desde una perspectiva historiográfica los procesos que transitaron las Escuelas de Bellas Artes españolas en su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, sin soslayar las condiciones que las artes en su propio devenir histórico exigen en la actualidad, sosteniendo con insistencia que en el desafío de articular las dos dimensiones (de un lado el dato experiencial privilegiado por el arte, y del otro la “fiabilidad” como requisito indiscutible de ingreso al ámbito universitario) fueron en realidad las artes las que se vieron impelidas a importar los métodos de la ciencia, cuestionando que si tradicionalmente la actividad artística se produce en el cruce de diversos estratos –de allí su complejidad– se añaden en este proceso las exigencias, no ya operadas desde la labor valorativa que antaño ejerció el discurso crítico, sino desde la perspectiva de una tácita comunidad científica sujeta a estándares de evaluación y patrones de acreditación guiados en última instancia por premisas de corte productivistas.

La creación en 2018 del sitio web “Investigación, arte, universidad. Documentos para un debate” (<https://www.ucm.es/arteinvestigacion>), del grupo de UCM de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, que se presenta como una “interfaz, herramienta y seminario permanente de reflexión

sobre este tema” y reúne los aportes de docentes e investigadores en formación, indica asimismo una formalización del debate que, lejos de clausurarse, abre nuevas perspectivas y posibilidades de indagación.

Por su parte, en los Países Bajos la problemática ha sido introducida principalmente por el musicólogo Henk Borgdorff. Cofundador y miembro activo de la Society for Artistic Research y docente en Amsterdam School of the Arts, Borgdorff ha abordado de manera sistemática desde 2004 la problemática de la investigación en artes en contextos académicos. El artículo “The Debate on Research in the Arts” (2007), traducido al español y publicado en 2010 en la revista *Cairon* sobre de estudios de la danza de la Universidad de Alcalá como “El debate sobre la investigación en las artes” se ha configurado como texto de cabecera para la perspectiva que nos ocupa. Tal es así que sus aspectos propositivos han sido recuperados en nuestro país, por ejemplo, por las investigadoras Paola Belén y Susana García de la Universidad de la Plata en su libro *Aportes epistemológicos y metodológicos de la investigación artística* (2013). Este último llama la atención sobre la manera en que las nociones habituales relacionadas con la producción artística han puesto un énfasis excesivo en la creatividad, la emoción y la inmediatez; lo que ha alimentado la idea de que el arte es una cuestión de pura inspiración y que la obra de arte aflora de repente en la conciencia del artista y solo necesita tomar cuerpo en algo. (Belén & García, 2013, pág. 12). Para refutar estas prenociones las autoras avanzan incluso en la presentación de guías para la elaboración de proyectos.

Otro antecedente significativo lo constituye el texto *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia* (2014). Se trata de una serie de artículos reunidos por Michael Schwab y Henk Borgdorff que se desarrollan sobre la potencialidad de los formatos expositivos como instancia objetivante de los procesos de investigación-producción artística. Aquí los editores reúnen enfoques reflexivos y metodológicos para la curaduría y el diseño de exposiciones desde una variedad de disciplinas artísticas, incluyendo las artes visuales, la música y el diseño, relacionados con estándares de publicación y hasta el uso de la tecnología. El texto propone una relación novedosa entre artes y conocimiento que pone de relieve las prácticas curatoriales y las instancias de comunicación como otro escenario posible para los mencionados procesos.

Ya en el ámbito regional, Silvio Zamboni (2001) pasa revista de las dificultades para gestionar reconocimiento y recursos para la investigación en artes en 1984, en el marco del proceso de oficialización del área de artes del Conselho Nacio-

nal de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) en Brasil. Según relata Zamboni, mientras el área gestionaba su reconocimiento institucional, se advertía con claridad la necesidad de generar encuadres y criterios específicos para guiar la actividad y valorar los proyectos. Se había logrado convencer al CNPq de la importancia de apoyar la investigación en artes, pero no se había conseguido definir lo que realmente significaba investigar en arte.

Delimitar ese significado es el objetivo del autor en *A pesquisa em arte. Um paralelo entre arte e ciencia* ([1998] 2001), planteando desde el inicio una restricción de su análisis a la investigación en tanto proceso de producción artística, a “la investigación realizada por los artistas, o sea, cuando un artista también se asume como investigador y busca obtener trabajos artísticos como resultado de sus investigaciones” (Zamboni, 2001, pág. 6). Desde esta perspectiva acotada, propone entonces la esquematización de una metodología específica y sistemática para la investigación en artes, y procede asimismo al testeo empírico de la propuesta tomando como material de análisis: a) las investigaciones aprobadas y financiadas por el CNPq desde 1984 hasta 1991 y, b) las disertaciones y tesis defendidas en la Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo desde la creación de los cursos de posgraduación hasta 1991, incluidos los trabajos de brasileños posgraduados en el exterior y presentes en los archivos consultados. Como conclusión, Zamboni arriba a una definición de la investigación en artes como un proceso en el que, como en la ciencia, se combinan intuición y racionalidad. Esta perspectiva se distingue de la “creación artística pura” (Zamboni, 2001, pág. 96) porque permite la posibilidad de identificar en ella etapas de sistematización y fases de desarrollo traducibles en términos metodológicos

En México, más recientemente, encontramos el trabajo *Investigación artística en música: Problemas, métodos experiencias y modelos* (2014) de Rubén López Cano y Úrsula San Cristóbal Opazo que avanza en un amplio abanico de propuestas metodológicas destacándose las técnicas autoetnográficas como herramientas válidas para la objetivación de los procesos personales de investigación-producción.

En dirección de los objetivos que nos proponemos, encontramos en otras instituciones latinoamericanas diversos avances. La Universidad El Bosque (Colombia), por ejemplo, ha formalizado en 2016 la línea prioritaria “Investigación-creación y los procesos propios de producción en arte y diseño” que enfatiza la centralidad del arte para la producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria. También la Pontificia Universidad Católica del Perú aporta una *Guía de*

Investigación en Arte y Diseño que, a través de una serie de producciones, aspira a delinear categorías de investigación y estándares evaluativos en función de diseño, práctica y presentación.

Asimismo, en el marco de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, los procesos de trabajo final de licenciatura que asumen las características de la investigación-producción han encontrado un primer avance de formalización en el reglamento interno de la carrera en Arte y Gestión Cultural aprobado por resolución decanal el año 2015, y en el reglamento unificado para las distintas carreras de grado de la Facultad, actualmente en desarrollo. En esta misma línea el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba) viene realizando importantes aportes en dirección a la institucionalización de dichas prácticas. En palabras de su directora, Magalí Vaca, el CePIA, desde la creación de la Facultad de Artes, se promueve como lugar de trabajo de los proyectos de Producción e Investigación en Artes de esta Facultad, acreditados por procesos de convocatoria y evaluación SeCyT UNC, Sistema de Becas CONICET y convocatorias del propio Centro. Pero también se fortalece como espacio de foro continuo de encuentro y debate, de actualización y, por qué no, de desmitificación del quehacer artístico concebido sólo desde una especificidad no socializada con otras áreas de conocimiento. (Vaca, 2018, pág. 158).

Desde otra perspectiva, pero como parte de la misma problemática, en un reciente y acabado estudio sobre el curso de la investigación en los ámbitos académicos en la Argentina, Laura Rovelli (2015) analiza el surgimiento en la última década de diversas herramientas que se desprenden de las agendas político-públicas de múltiples organismos de gobierno, cuyas iniciativas y dispositivos de financiamiento apuntan a orientar la investigación hacia áreas consideradas relevantes para el desarrollo y que, aunque externos a las universidades, adquieren gran incidencia en el ámbito de estas.

De igual modo, indaga acerca de las lógicas de direccionamiento de la investigación puestas en práctica por las propias instituciones universitarias a través de instrumentos específicos de incentivos, partiendo de la hipótesis de que “en un escenario de corrientes múltiples de políticas de fijación de áreas prioritarias en los últimos años, algunas universidades nacionales promueven la orientación de la investigación, a través de lógicas diversas y en un marco dinámico, situacional y pragmático” (Rovelli, 2015, pág. 26).

De su relevamiento de los distintos instrumentos, programas y estrategias de definición de áreas prioritarias para la investigación con incidencia en el ámbito de las universidades y su necesario impacto en la enseñanza, se desprenden datos significativos a los fines del presente desarrollo, ya que las artes como ámbito propicio para la investigación se encuentra ausente entre los campos disciplinares priorizados por las agendas de los diversos organismos.

Un escenario posible

La discusión acerca de la investigación basada en la práctica artística como un modelo viable en contextos académicos universitarios, cuyo interrogante central versa sobre si es posible entender el proceso de producción artística como un proceso de investigación, se ha suscitado en varios países en los últimos veinte años y se han generado espacios concretos para su abordaje -centros, laboratorios, jornadas, etc.- y redes interinstitucionales para bregar por su reconocimiento. Sin embargo, estas acciones no han traído aparejadas aún como correlato a nivel de sistema y programas de incentivo y financiamiento, la presencia de las artes en las áreas que las mismas definen como prioritarias. Tampoco han resultado del debate protocolos y criterios de evaluación y acreditación específicos en relación a la producción de conocimiento disciplinar básico.

Tal como se desarrolló más arriba, observando las tradiciones teóricas y en virtud del relevamiento del estado de la cuestión acerca del problema que nos ocupa, es posible afirmar que el debate sobre las posibilidades, características y condiciones de la investigación en artes ha surgido en el marco de contextos de transformaciones institucionales académicas.

En este sentido la Universidad Provincial de Córdoba, creada sobre la base de las escuelas de nivel superior, y concretamente para nuestros intereses las escuelas de arte, se configura como el escenario que hace propicia, necesaria y urgente la instalación de un debate aún incipiente en nuestro medio. Aun constituyendo indicios de un avance en esa dirección recientes instancias de discusión colectiva, como la convocatoria realizada a las Universidades por la comisión de Ciencia, Técnica y Artes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a participar del “Taller de trabajo y discusión sobre creación en artes” en la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires en abril de 2019; la conformación de la Red Argentina de Universidades de Artes y la Red Latinoamericana de Investigación en Artes,

resta emprender un abordaje integral y sistemático que responda claramente a la pregunta: ¿de qué hablamos cuando hablamos de investigación en artes?

Una reflexión y sistematización tal ofrecerá la posibilidad de avanzar en la construcción de estándares evaluativos y criterios de acreditación académica, en pos de legitimar la especificidad de este tipo de investigación en circuitos formalizados.

Así el estado de cosas, se impone la perentoriedad de seguir avanzando en la generación de conocimiento y una agenda institucional centrada en la construcción de una cultura investigativa en espacios de formación artística, tradicionalmente caracterizados por la formación superior de técnicos y docentes. Se espera que estos aportes contribuyan a redefinir el corpus de conocimiento respecto de la investigación en artes, superando así la escasez y fragmentariedad de la producción teórica actual, en ocasiones poco rigurosa y de una evidente circularidad.

Referencias bibliográficas

- De Laiglesia y González de Peredo, J. F., Rodríguez Caeiro, M., & Fuentes Cid, S. (2008). *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)*. Vigo, España: Universidad de Vigo, Servicio de publicaciones.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. DF, México: Siglo XXI.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon*, 13, 25-46.
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Danto, A. C. (1999). *Después del fin del arte*. Barcelona: Paidós.
- García, S. S., & Belén, P. S. (2013). *Aportes epistemológicos y metodológicos en la investigación artística*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real* (Vol. 8). Madrid: Akal.
- Kant I. ([1764] 2011). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. DF, México: Fondo De Cultura Económica.
- López Cano, R. & San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*. Barcelona: Fonca-Esmuc.
- Rovelli, L. (2015). Un modelo para armar: áreas prioritarias e investigación en universidades nacionales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26. Disponible en <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=14542676003>.
- Schwab, M., & Borgdorff, H. (Eds.) (2014). *The Exposition of Artistic Research: Publishing*

Art in Academia. Leiden: Leiden University Press.

- Vaca, M. (2018). Producción e investigación artística. Disrupción y desborde. Fundando nuevos sentidos. En D. Del Valle & C. Suasnábar (Coords.), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Cuaderno 2: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana* (págs. 155-170). Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad Nacional de las Artes.
- Zamboni, S. ([1998] 2001). *A pesquisa em arte. Um paralelo entre arte e ciência*. SP, Brasil: Col. Polemicas do nosso tempo: Autores Associados.

Cita sugerida: Oliva Cúneo, M. J. & Ipohorski, I. (2019). La investigación-producción en artes. Tradiciones normativas, contextos y escenarios posibles. *Investiga+*, 2(2), 36-47. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Postítulo en Danzas Folklóricas, una experiencia formativa del interior del país

Postgraduate Degree in Folk Dancing, a Formative Experience in the Inland of Argentina

Karina Rodriguez*

Aldo Corso**

Recibido: 29/07/19
Aceptado: 23/10/19

Resumen: El Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas se desarrolló desde el año 2011 al 2015 en la institución conocida como IPEF. Se trata de una propuesta formativa que hasta hoy resuena en diferentes lugares y decires como el “posti”, como le llaman quienes participaron de ella. Anualmente unas 90 personas asistieron de marzo a diciembre dos sábados al mes, a capacitarse como promotores culturales adentrándose en los múltiples senderos de la cultura popular americana, desde la danza, la música, la poesía y la canción, deseosos de escudriñar aquellos aspectos socio antropológicos y artísticos, que en general no habían formado parte de su formación académica, pero que pugnaban por expresarse como parte de su bagaje identitario. Esta experiencia narramos aquí desde algunas de sus aristas.

Palabras clave: danzas y música folklórica, folklore, espacios educativos, prácticas culturales regionales



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Abstract: The postgraduate course of academic update in Folk Dances took place between the years 2011 and 2015 in the IPEF. This course of studies is known as the “posti” (postgraduate course can be called ‘postítulo’ in Spanish and hence *posti* as a pet name) is still very well remembered all around the country. Annually around 90 people assisted two Saturdays each month from March to December, to train themselves as cultural and learned about the various paths of Latin-American popular culture, through dance, music, poetry and singing. They had the will to learn about the socio-anthropological and artistic aspects of the popular culture that had been absent throughout their formal education. We talk about this experience in the present article.

Keywords: folk dances and music, folklore, educative places, regional culture practice

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Profesorado de Danza en la Facultad de Arte y Diseño (FAD) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Integrante del equipo de Posgrado e Investigación de la FAD.

karinarodriguez@upc.edu.ar

** Profesor en Educación Musical. Docente en FAD, UPC.

elvigia4@hotmail.com

A modo de introducción

El presente trabajo esboza inicialmente el encuadre conceptual que sustenta la iniciativa de transmitir danzas folklóricas en espacios educativos, anclados en las perspectivas de abordaje del campo disciplinar del Folklore que posibilitaron otras miradas, respecto de las prácticas culturales, artísticas y educativas caracterizadas como folklóricas. Luego ahondaremos en los antecedentes que le dieron origen y los ejes temáticos y metodológicos que vertebraron la propuesta formativa denominada Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas.

En la experiencia del Postítulo dictado se comenzaron a perfilar líneas de indagación respecto a la enseñanza de las danzas folklóricas, propiciando instancias de debate y reflexión sobre los abordajes teórico-metodológicos sobre este campo del saber, que dieron lugar a variados proyectos institucionales y trabajos de investigación que a su vez retroalimentaron la experiencia.

Se va la primera

El contexto multicultural que nos rodea, y en el que diariamente convivimos, invita a repensar nuestras concepciones sobre los bienes culturales que transmitimos y contribuimos a reproducir, a la vez que transformar.

Consideramos que existen modos diferenciados de educar a través del movimiento, sean formales o no-formales, sistemáticos o espontáneos y entre estos modos advertimos que el bailar, forma parte de una de las actividades corporales más practicadas por todas las culturas del mundo. Proponemos, entonces, conocer una propuesta formativa que indaga algunos modos del bailar, situándonos desde la historia de formación de los bailes populares nativos que mantienen vigencia en el tiempo y actualmente son reinterpretados, contribuyendo a formar grupos de identidades distintas y distintivas. Perspectiva que, a su vez, forma parte del Folklore como disciplina que estudia los fenómenos culturales populares, abarcando manifestaciones como la canción, los juegos, la tradición oral, las comidas y vestimentas propias de un lugar, las costumbres, creencias, modos de vivir. El Folklore como disciplina ha sido generalmente soslayado de los planes de estudio en los diferentes niveles del sistema educativo, por lo que proponemos entonces acercarnos a escudriñar de qué manera desde el conocimiento y la vivencia de las danzas nativas es posible recuperar parte del patri-

monio cultural que nos pertenece y del que somos protagonistas activos en su construcción.

Hasta hace unos años la bibliografía dedicada al tratamiento de los hechos folklóricos (Cortázar, 1959; Jacovella, 1960; Vega, 1960) aludía a estos, en tanto que bienes culturales con las siguientes características: anónimos, rurales, transmitidos oralmente, pertenecientes a grupos sociales aislados y homogéneos; esto desconocía, de alguna manera, la producción de un folklore de características urbanas. Se constituye así, para la ciencia del folklore, un modelo campesino del fenómeno que estudia, que es hoy reformulado por los teóricos de este campo disciplinar (Dupey, 1988; Díaz, 2009) que establecen que el folklore es un fenómeno social y como tal supone una participación grupal, que se manifiesta de maneras diversas (actitudes, objetos, expresiones), produciendo mensajes que responden a un código compartido, que puede darse en todo grupo humano prescindiendo del estrato social, de su localización geográfica y de su forma de transmisión o comunicación.

Al decir de Blache (1994), los comportamientos folklóricos son vigentes, pero tienen arraigo en el pasado, con lo que se establece la tradicionalidad del hecho folklórico. Se manifiestan en el presente pero se han venido reiterando en el grupo, de manera que sus miembros han tenido que aprenderlos para integrarse al grupo, ocurren en un contexto histórico, social y cultural y en un lugar y circunstancia particulares.

Una de las particularidades del fenómeno folklórico es que produce efectos identificatorios entre quienes lo comparten. Por tratarse de manifestaciones que no están reguladas o impuestas por el código institucional, el grupo se siente comprometido con ellas y las vivencia, consciente o inconscientemente, con intensidad. Mediante este compromiso afectivo el protagonista sostiene su pertenencia al grupo.

Esta perspectiva en el tratamiento de los hechos folklóricos posibilita reactualizar prácticas culturales procedentes del pasado y resignificadas en el presente. Da lugar a mirar desde la contemporaneidad danzas, poesías, prácticas artísticas regionales, canciones, relatos, festividades, celebraciones del campo popular, expresiones que adquieren significación en un contexto de mezclas e hibridaciones, en el sentido en el que Canclini (1990) acuña el concepto, en el que es complejo deslindar hoy las múltiples procedencias socio culturales que se amalgaman

y reeditan en diferentes geografías, en múltiples grupos sociales, en polifónicas experiencias socio educativas.

Con el propósito de formar promotores socioculturales para contribuir en la elaboración, diseño e implementación de propuestas vinculadas al danzar en el contexto escolar y socio comunitario, que atiendan o contemplen en sus formulaciones los sustratos culturales heterogéneos, las idiosincrasias regionales, comunitarias, locales que componen grupos sociales muy diversos a los que hoy se enfrenta la tarea educativa, inicia en el año 2011 el Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas, bajo la coordinación de quienes escriben este artículo. Se trató de una propuesta formativa implementada para docentes y aficionados a la cultura popular argentina y latinoamericana. Se extendió la mirada para la formación de sujetos multiculturales, capaces de coexistir y convivir en esta diversidad de mundos culturales que habitamos y nos habitan.

Variadas experiencias en el contexto cordobés han procurado introducir las danzas folklóricas en diferentes ámbitos del sistema educativo de la provincia de Córdoba, cursos de capacitación a docentes, proyectos escolares institucionales, propuestas de maestros y/o profesores que eligen las danzas como contenido o como recurso pedagógico que posibilita “otros” aprendizajes, experiencias de diferente orden según se trate de iniciativas personales o institucionales. Esta capacitación tuvo sus antecedentes en cursos, seminarios, que la habían precedido con diferentes nominaciones como “Las danzas folklóricas como recurso pedagógico”, “Los Bailes Nativos en la Educación”, “La danza nativa en el contexto escolar”, “La Danza de raíz folklórica, una metáfora para conocer ámbitos de intervención del educador popular”, “Las Danzas Folklóricas en un Contexto Multicultural”, entre otros que dictamos durante los años 2000 al 2010.

La experiencia que se viene acumulando en torno a considerar en los espacios educativos no sólo la dimensión intelectual de educadores y educandos, sino sus aspectos emocionales, sociales y de capacidad de accionar sobre los hechos, permite visualizar que la utilización de recursos lúdicos, artísticos, expresivos, posibilita el desarrollo de capacidades disminuidas por la organización lógica, racional y eminentemente intelectual de los sistemas de aprendizaje.

Allí reside el potencial pedagógico de estos recursos, con los que además de aprenderse la disciplina que se pone en juego, como la danza, música, teatro, se

trabaja sobre el desarrollo de actitudes que los lenguajes simbólicos de las disciplinas artísticas incentivan.

En la formación y en las prácticas cotidianas de los docentes, advertíamos carencias y ausencias de contenidos vinculados a la cultura popular, considerados estos como de un tenor de baja importancia en comparación con otros aspectos de la cultura. Argumentos políticos, educativos, socio-culturales e históricos refutarían esta concepción de cultura oficial revalorizando las distintas manifestaciones populares y regionales de nuestro país y de la América Afro-Hispánica y Autóctona. Importa de manera particular a la tarea educativa que cotidianamente se desarrolla en las escuelas, dilucidar esta diversidad de aportes multiculturales que nos conforman, recuperando la danza y la música desde nuestro particular modo de ser en este continente y en este país.

Cabe aclarar que en aquel momento de inicio del postítulo, la provincia de Córdoba estuvo abocada a la implementación de una optimización curricular para los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial que replantean la presencia de los lenguajes artísticos y entre ellos el lenguaje corporal como parte del campo de la formación general, introduciendo la consideración de las artes del movimiento como saberes a ser aprendidos por los docentes en formación, “pretendiendo incidir en las disposiciones subjetivas de enseñantes y aprendientes, ampliando e incrementando la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales” (Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior [MEC], 2008, pág. 12).

La propuesta que hemos venido desarrollando desde el año 2011 y hasta el presente, ha pretendido aportar conocimientos y vivencias a los integrantes de la comunidad educativa, que posibiliten el encuentro con los otros desde el arte popular y el movimiento corporal. Es importante considerar que el trabajo con lo expresivo supone primero desentrañar las huellas subjetivas que esta dimensión tiene en cada cuerpo, en cada historia singular. Elegimos la danza nativa del continente americano como recurso y contenido que posibilita articular espacios de aprendizaje, esparcimiento y participación comunitaria, reconociendo el potencial pedagógico que la danza porta. (Figura 1) Corporalidad, movimiento y sonoridad, se entrelazan en una poética singular que nos proporcionan metáforas de un paisaje que guarda en su proceso de conformación memorias de diferentes temporalidades y geografías, que mediante la danza y la música podemos reeditar y resignificar en nuestra cotidiana contemporaneidad (Figura 2).



Figura 1. Registros de momentos de clase. Autora: Laura Ávalos

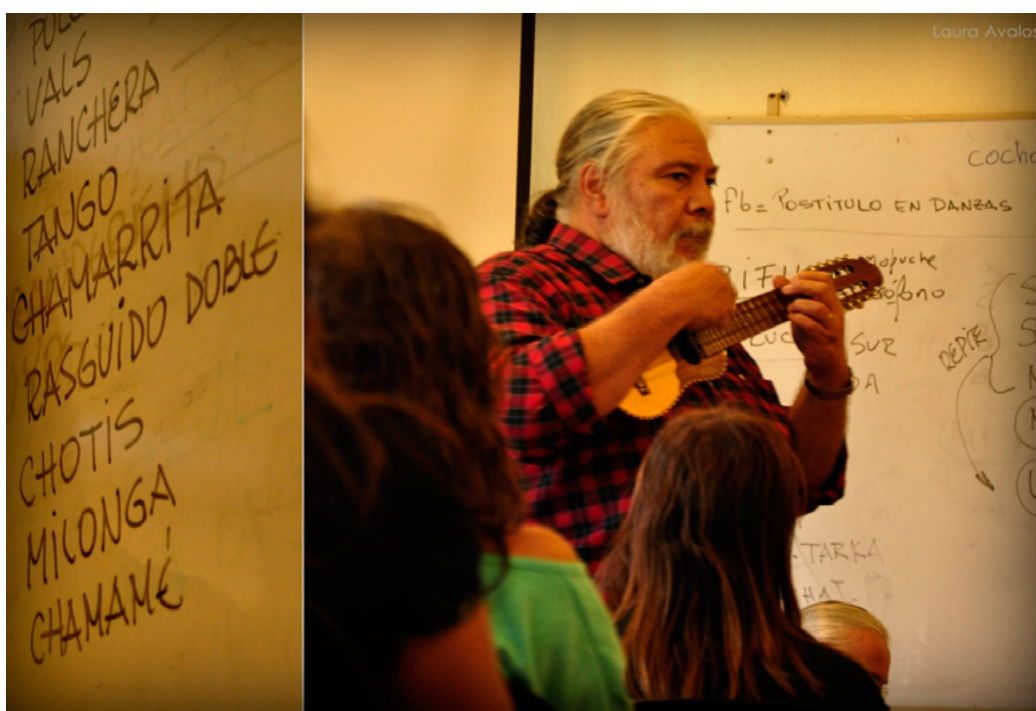


Figura 2. Registro de seminario de música. Autora: Laura Ávalos

¿Cómo lo hacemos?

La propuesta tiene un carácter eminentemente vivencial, que posibilita el contacto personal y grupal, vehiculiza la apertura de los canales perceptivos y la

movilización energética, e invita a compartir un tiempo de aprendizaje, de esparcimiento y de construcción de identidades mediante la música y la danza. Articulamos un espacio de reflexión grupal, que contribuye a la recuperación de información, ideas, experiencias, inquietudes, en un gesto de devolvernos entre todos lo que nos pertenece, la cultura de este continente, respetando la diversidad cultural que conjugamos y los saberes que se despiertan desde nuestra corporalidad danzante.

El postítulo invitó a explorar qué tiene para aportarle la danza al campo educativo, desde un recorte muy específico como lo es la danza folklórica y las connotaciones que esta tiene en el sistema educativo y en los espacios sociales diversos, en el contexto cultural de una ciudad, con la intención de generar narrativas instituyentes. En términos de metodología de la enseñanza, recuperamos el aspecto experiencial en la transmisión y apropiación de las danzas y la música, propiciando desde la tarea educativa un rol más protagónico en la resignificación de las culturas regionales, con lo que resultó necesario dar cuenta de lo folklórico, como construcción histórico-social, desde la confluencia de diversos campos disciplinares de las ciencias sociales y artísticas para su abordaje teórico metodológico.

Advertimos que las prácticas culturales que son nombradas como folklóricas, danzar, cantar, evocar un relato, entre otras, vienen desarrollándose con fuertes cambios en sus códigos estéticos, de comunicación, de expresión en el contexto multicultural en el que nos desenvolvemos, los danzarines interpelan las formas tradicionales de las danzas folklóricas en sus corporalidades actuales, los músicos apelan a diversos géneros compositivos en sus producciones musicales, las llamadas formas tradicionales de las expresiones del campo folklórico han estallado lo que los practicantes de este ámbito cultural, denominan como tradicional, manifestando otras versiones de lo folklórico. Los sujetos convivimos con manifestaciones culturales que poseen sentidos de grupos diversos, construyendo rasgos de identidad colectiva que guardan en su proceso de conformación aportes socio-culturales de diversas geografías, temporalidades y procedencias culturales.

La presencia de los pueblos originarios de América, la posterior irrupción de los pueblos negros africanos esclavizados en este continente y la llegada del hombre europeo en diferentes momentos de la historia de nuestro país, fue aportando un

entramado socio-demográfico y cultural sobre el que se estructuran las características identitarias de la gran variedad de culturas regionales.

Interesa develar mediante el movimiento corporal la multiplicidad de estas influencias culturales que están presentes en la tarea educativa, para trabajar con una mirada que pueda situar a los sujetos que conviven en el ámbito escolar y en espacios socio educativos desde sus caracteres de identidad grupal, recuperando la danza y la música como recurso que puede rescatar estos aportes (lo negro, lo originario y lo europeo) desde la lúdica del movimiento. Proponemos siempre una instancia de formación e intercambio en la que podamos revalidar una práctica cultural tan antigua como contemporánea, “el danzar”, situándonos desde una cosmovisión que recupere el ritmo y el movimiento generado en el suelo que habitamos.

Puesto que se reconoce la importancia de conocer las danzas populares folklóricas y se admite tener desconocimiento para la transmisión y enseñanza de ellas en la escuela, por carecer de formación específica al respecto (hasta el momento de creación del Profesorado de Danza, año 2012), aunque en algún momento de la trayectoria los docentes en ejercicio, hayan tenido que hacer uso de estos saberes escasamente institucionalizados en el concierto de las prácticas escolares, es que diseñamos la propuesta formativa que se denominó “Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas”, en orden a la normativa vigente hasta el momento para la formulación de propuestas de postítulos, con puntaje de la Red Provincial de Formación Docente Continua y aval de la Dirección General de Educación Superior¹.

Las evaluaciones presentadas al finalizar cada cohorte, dan cuenta de múltiples estrategias de intervención socio-pedagógica, que no comentaremos en este artículo, implementadas por docentes y aficionados a las danzas folklóricas en ámbitos socio educativos tan diversos como potentes.

¹Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas, con Resolución de la RPFDC N° 73/2012, Resolución 4/2013, con sede en el IPEF, de modalidad semi-presencial de 200 hs reloj. Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas Regionales, con Resolución de la RPFDC N°131/2014 dictado durante el 2013 y Resolución 172/2015 dictado durante el año 2014. Postítulo Actualización Académica “Las Danzas Folklóricas y su Enseñanza”, con Resolución 42/2016 de la RPFDC.

El proceso de realización de esta experiencia, estuvo retroalimentado por dos proyectos de investigación con subsidio del Instituto Nacional de Formación Docente², que acompañaron las perspectivas de abordaje de la propuesta, cuyas problemáticas emergieron del diálogo con los docentes asistentes al Postítulo y colegas de la institución que albergó la propuesta: “Sentidos que porta la enseñanza y aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés” (2007-2009) y “La Didáctica de la Danza Popular. Un estudio comparativo de experiencias locales en Córdoba capital” (2009-2011).

El primer trabajo permitió dar cuenta de la escasa presencia de contenidos vinculados a la cultura popular en la formación docente, el reconocimiento del valor identitario de las danzas asociado a las tradiciones, aspecto que legitimaba su abordaje en el contexto escolar pero que por carecer de espacios de aprendizaje sistemáticos se sostenían como saberes escasamente instituidos, débilmente legitimados, aunque validados como necesarios, por diversos sentidos explicitados en el trabajo mencionado. El estudio, de carácter descriptivo, permitió reconocer la convivencia de perspectivas metodológicas diversas en la enseñanza de las danzas que priorizan por momentos los aspectos técnico-coreográficos, lúdico-expresivos y/o socio-culturales³.

El segundo trabajo explora diversas metodologías de enseñanza de las danzas folklóricas en la formación de docentes y de animadores socio-culturales, con el objetivo de reconstruir las concepciones didácticas que se ponen en juego en la transmisión de la danza popular⁴.

Durante el transcurso del trabajo se fue configurando la hipótesis interpretativa de que en las decisiones teórico metodológicas en torno a la enseñanza de las danzas subyacen concepciones de cultura, arte, danza, música, folklore y tradi-

² Resolución del Ministerio de Educación de la Nación 1197/09 y Resolución 435/10 de Informes concluidos.

³ Análisis abordado en el trabajo “Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas de raíz folklórica en la formación de maestros y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés”. Informe de la Convocatoria INFD 2007. Publicado en *Revista Folklore Latinoamericano*, 13, 2009. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Universitario Nacional del Arte (pág. 239-252).

⁴ Rodriguez, K., Marcantonelli, I., Bosio, V., Brochero, V., & Bosque, L. (2010). La Didáctica de la Danza Popular. Un estudio comparativo de experiencias locales. (Convocatoria INFD 2009). Córdoba: Instituto del Profesorado en Educación Física.

ción, que se operativizan en la clase de danza. El desarrollo de las indagaciones permitió nutrir el abordaje teórico metodológico de la propuesta formativa compartiendo preocupaciones, intuiciones y certezas con compañeros del campo artístico y educativo.

En el reconocimiento de las nuevas perspectivas en torno a los estudios folklóricos y al revalorizar las prácticas culturales heredadas y su transformación dinámica, visualizamos a las danzas folklóricas como parte del campo de la cultura popular. Bajo esta concepción nos propusimos desarrollar el abordaje del folklore, como campo disciplinar, desde una perspectiva socio-antropológica, contextualizar a las danzas folklóricas como prácticas culturales construidas socio-históricamente y profundizar los aspectos didáctico-pedagógicos en la enseñanza de las danzas folklóricas en contextos socio educativos diversos.

El plan de estudios implementado se estructuró desde tres ejes que entran los contenidos, en tanto diversas aproximaciones disciplinares al campo de la cultura popular nos indican que: las influencias culturales posibilitan ver que las prácticas folklóricas se nutren de una gran diversidad de aportes musicales, coreográficos, poéticos, idiosincráticos que se amalgaman en una nueva geografía y en un contexto socio-histórico particular, las diferencias regionales son el producto de cómo un mismo elemento cultural es transformado por los sujetos que lo practican, según la funcionalidad que esa práctica tiene en cada ámbito y la tradición considerada como elemento dinámico de la cultura, en tanto experimenta cambios, adaptaciones, negaciones, rememoraciones; así es como hay danzas y ritmos del folklore que cayeron en desuso cuando el sentido para el que fueron creados decae, así como hay especies musicales y coreográficas que perduran al paso del tiempo y mantienen vigencia, a la vez que transformaciones.

Esta perspectiva en el tratamiento de las danzas prioriza la posibilidad de recuperar simbólicamente los sentidos de las danzas, posibilitando su reconstrucción, con las características que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos portan en el contexto actual.

Este proyecto de postitulación formó un perfil de egresado orientado a:

- Resignificar la práctica de las danzas folklóricas regionales en el contexto multicultural actual.

- Identificar las diferencias regionales que constituyen grupos de identidades diversas.
- Comprender el ámbito de lo folklórico como parte del campo antropológico.
- Reconocer en los bailes y música nativa las influencias culturales que los conforman y los rasgos de identidad a que dan origen.
- Generar estrategias de enseñanza de las danzas y los ritmos populares en el contexto escolar y socio-comunitario.
- Fortalecer las identidades socio culturales locales.
- Propiciar que mediante y/o a partir de las danzas y música folklórica se pueda trabajar de manera interdisciplinaria.

En virtud de que la danza ocupa un lugar inédito en las prescripciones curriculares jurisdiccionales, aprobadas en el año 2010 tanto para el nivel primario como secundario, fue necesario precisar algunas incumbencias que competen a los egresados del postítulo diferenciando niveles de inserción y/o modalidades educativas⁵.

Quienes se desempeñan en el nivel primario abordan la diferenciación básica entre danzas académicas y populares partiendo de la realidad corporal de los y las estudiantes para la adquisición técnica y la profundización de la práctica, generando condiciones de promover la experiencia de las danzas de origen no académico (danzas folklóricas, originarias, afro-americanas, danzas de encuentro social) tal como las enuncia el diseño curricular vigente.

Quienes se desempeñan en el nivel secundario pueden explorar y complejizar la combinación de los componentes de las danzas folklóricas argentinas y latinoamericanas abordadas. Quienes se desempeñan en el nivel primario para adultos contribuyen a recuperar los saberes experienciales y socio culturales de los adultos del centro educativo.

Al momento de creación del Postítulo de Danzas Folklóricas y en oportunidad de su inauguración en marzo del 2011, la entonces directora de la Dirección General de Educación Superior, anuncia la voluntad política del Ministerio de Educación

⁵ “La orientación en danza en el nivel secundario es una nueva propuesta en el Sistema Educativo de la Provincia hasta la actualidad no contemplada, por tanto su incorporación como opción en el trayecto de especialización implica no solo un movimiento a nivel de contenidos, si no también requiere un cambio estructural.” Lineamientos curriculares área danza.

de la Provincia de Córdoba de generar la propuesta curricular de un Profesorado de Danza inexistente hasta el momento en el territorio provincial, de manera que aquel momento inaugural, auguraba además, la posibilidad de formar profesores para desempeñarse en todos los niveles educativos antes mencionados.

Inicia así el 19 de marzo del año 2011 el Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas con el panel debate “Entrelazando historias de los precursores de la danza folklórica en Córdoba,” con la presencia legendaria de Miguel Ángel Tapia, Segundo Pereyra, Aldo Bessone, Purula Pérez, Silvia Zerbini y El Patio de Vitillo Abalos⁶.

Fue un inicio con expectativas y emociones que preludiaban la imperante necesidad de devolvernos entre todos, aquello que nos pertenece, la cultura de este maravilloso y poco conocido suelo.

Hoy como docentes de la Universidad Provincial de Córdoba y mirando retrospectivamente aquella experiencia formativa implementada durante 5 años, (que actualmente continúa desarrollándose en el interior de la provincia con formato de cursos), consideramos que la propuesta plantea un aporte y un debate teórico-metodológico desde el lenguaje de la danza folklórica, en correlato con la música y la contextualización que las ciencias sociales nos posibilitan, para comprender las prácticas artístico educativas como una construcción situada en un momento socio histórico particular, contribuyendo así a dinamizar los vínculos institucionales desde otras puertas de ingreso al conocimiento.

Nos gusta particularmente la noción de transmisión para pensar la enseñanza y el aprendizaje de las danzas en contextos escolares y más allá de la escuela, ya que como dice Diker (2004, parafraseando a Hassoun, 1996), la transmisión ofrece una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla, para “introducir las variaciones que permitan reconocer en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia” (pág. 224). En la transmisión de las danzas folklóricas americanas hay un imperativo que resuena entre enseñantes y aprendientes, habilitar el pasaje del capital cultural heredado a las nuevas generaciones en el sentido en el que Arendt (1996) postula el pasaje de la herencia, sosteniendo un sentido de presente. De qué ma-

⁶ Espectáculo financiado por la Secretaría de Cultura de la Nación, con la presencia del músico santiagueño Vitillo Abalos.

nera las danzas folklóricas pueden ser enseñadas y aprendidas por niños/as, jóvenes y adultos hoy, recuperando el sentido de su origen y albergando el sabor de lo contemporáneo es el desafío de variadas propuestas que circulan en la ciudad, en el país y que ameritan ser estudiadas y divulgadas; desde una premisa fundamental, el respeto por las manifestaciones artísticas regionales, su búsqueda, conocimiento y difusión, en tanto protagonistas en la construcción de nuestro patrimonio cultural.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (págs. 185-208). Barcelona: Península.
- Blache, M., Dupey, A., Cousillas, A., Gravano, A., Losada, F. & Martin, H. (1994). Perspectiva del folklore. En M. Lischetti (Comp.), *Antropología* (págs. 53-66). Buenos Aires: Eudeba.
- Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.
- Cortázar, A. (1959). *Esquema del folklore*. Buenos Aires: Columba.
- Díaz, C. (2009). *Variaciones sobre el ser nacional. Una aproximación sociodiscursiva al folklore argentino*. Córdoba: Recovecos.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (págs. 223-230). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dupey, A. M. (1988). Tres abordajes a la diversidad cultural: cultura popular, elitelore y folklore. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, 3.
- Jacovella, B. (1960). Los conceptos fundamentales clásicos del folklore. Análisis y crítica. En Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura, *Cuadernos del Instituto Nacional de Investigaciones Folklóricas* (págs. 27-48). Recuperado de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/240/23>.
- Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. (2008). *Diseño curricular Profesorado de Educación Inicial y Primaria*. Córdoba: Autor.
- Rodriguez, K., Marcantonelli, I., Bosio, V. & Brochero, V., (2010). *La didáctica de la danza popular. Un estudio comparativo de experiencias locales*. (Convocatoria INFD 2009) Córdoba: Instituto del Profesorado en Educación Física.
- Vega, C. (1960). *La ciencia del folklore*. Buenos Aires: Nova.

Cita sugerida: Rodriguez, K. & Corso, A. (2019). Postítulo en Danzas Folklóricas, una experiencia formativa del interior del país. *Investiga+*, 2(2), 48-60. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

La accesibilidad como oportunidad de cambio cultural en la Universidad Provincial de Córdoba

Accessibility as an Opportunity for Cultural Change in the Provincial University of Cordoba

Miriam Abascal*

Gabriela Migueltorena**

Alejandra Vidal***

Resumen: En este artículo se comparten las reflexiones que surgen de la experiencia acumulada en la etapa inaugural de las acciones del Programa Integral de Accesibilidad de la Universidad Provincial de Córdoba en Argentina. Se parte del análisis de las creencias de la comunidad educativa acerca de la discapacidad, la persistencia de ciertas normativas y las concepciones en los apoyos en el ámbito de la educación superior.

El posicionamiento epistemológico que orienta a las acciones surge de la perspectiva de los derechos humanos, del enfoque social de la discapacidad, como así también de los antecedentes construidos en las últimas décadas por las universidades pioneras que integran la Red Interuniversitaria de Discapacidad y la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

Se pretende aportar elementos de análisis crítico a la construcción cooperativa que implica instalar a la accesibilidad como parte de las condiciones pedagógicas y de las políticas de la educación superior, es decir, como la oportunidad de un cambio cultural que interpela a las prácticas institucionales y que se centra en la mejora de las condiciones que la universidad ofrece en sus servicios.

Palabras clave: accesibilidad, prácticas institucionales, condiciones pedagógicas, calidad académica

Abstract: This article shares the reflections arising from the experience gained during the opening stage in the activities of the Comprehensive Accessibility Scheme of the Provincial University of Cordoba in Argentina. It begins with an analysis of the educational community's beliefs regarding disability, the persistence of certain regulations and the ideas of support within the sphere of Higher Education.

* Magister en Investigación Educativa. Subsecretaria de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

** Profesora en Educación y Rehabilitación de personas con Discapacidad Visual.

*** Licenciada en Gestión de la Educación Especial.

Docentes investigadoras de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Equipo coordinador del Programa Integral de Accesibilidad en esta casa de estudios. accesibilidadacademica@upc.edu.ar

Recibido: 20/08/19
Aceptado: 20/11/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

The epistemological stance underlying the activities arises from the point of view of human rights, the social approach to disability as well the background knowledge constructed in the last decades by the pioneering universities constituting the Inter-University Disability Network and the Caribbean and Latin American Inter-University Network about Disability and Human Rights.

The aim of this work is to provide critical analytical tools for a cooperative construction which involves establishing accessibility as part of the pedagogical conditions and policies of higher education, i.e. as an opportunity for a cultural change that might question institutional practices and focus on an improvement of the conditions the university offers in its services.

Keywords: accessibility, institutional practices, pedagogical conditions, academic quality

Introducción

En esta última década en la mayoría de las instituciones universitarias de Argentina, se han fundado áreas programáticas para la generación de acciones que apliquen los principios e intencionalidades de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), teniendo en cuenta la adhesión del estado argentino a través de la Ley N.º 26.378/08 y la Ley N.º 27.044/14, como así también el carácter de jerarquía constitucional de estas normativas.

En este marco, en la joven Universidad Provincial de Córdoba (UPC) se crea el Programa Integral de Accesibilidad, bajo Resolución Rectoral N.º 141/18. Este programa alberga proyectos de acompañamiento técnico profesional, de formación continua y de investigación, generando sinergias entre estas acciones en pos de la necesaria concientización de mejora del entorno educativo, a fin de favorecer la inclusión de personas en situación de discapacidad en las diversas ofertas formativas de esta casa de estudios, como así también en lo laboral. Además, contempla la necesaria construcción transversal y articulada del trabajo en redes intra e interinstitucionales para una producción de conocimiento colaborativo entre los diversos participantes.

En este artículo se describe la situación actual de algunas prácticas institucionales en el ámbito de esta casa de estudios a fin de revisar sus sentidos, sus posibilidades de cambio y de mejora desde el enfoque de la accesibilidad. Específicamente, se analizan las creencias de la comunidad educativa acerca de la discapacidad, la persistencia de ciertas prácticas normativas institucionales y las concepciones en los apoyos en el ámbito de la educación superior.

La interpretación de la experiencia acumulada en la etapa inaugural de estos dispositivos de trabajo permite, por un lado, identificar los nudos críticos que orientan a las intervenciones y, por otro lado, aporta a una construcción cooperativa de cómo instalar el cambio cultural que la accesibilidad demanda en este entorno educativo.

En ese sentido, a un año de vigencia de este programa en esta joven universidad de la región centro de Argentina se busca transmitir la convicción que sitúa a la accesibilidad como parte de las condiciones pedagógicas y de la política institucional. Se trata entonces de un posicionamiento político y ético para que las formas de gestionar, de comunicar, de enseñar y de evaluar se impregnen de una intencionalidad inclusiva (Abascal, Migueltoarena & Vidal, 2018).

En el caso que nos ocupa, la Universidad Provincial de Córdoba es una institución que funciona desde el año 2013, constituida en base a 8 institutos fundantes de educación superior de extensa trayectoria histórica. En el relevamiento efectuado en el primer semestre del año académico 2019, a través del cuestionario de la ficha censal para el proceso de inscripción en las carreras, se han contactado a 81 estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, esta cifra no es exhaustiva, ya que la autodeclaración de discapacidad es voluntaria. Estos estudiantes se distribuyen en diferentes carreras de las 4 unidades académicas, a saber: 35 en la Facultad de Educación y Salud, 31 en la Facultad de Artes y Diseño, 9 en la Facultad de Educación Física y 6 en la Facultad de Turismo y Ambiente.

1. Situación actual de las prácticas institucionales

Las diversas acciones programáticas emprendidas develan algunos nudos críticos que, a su vez, requieren de un análisis reflexivo en la comunidad educativa con el fin de propiciar la revisión de creencias acerca de la discapacidad, la recuperación de saberes experienciales valiosos, la construcción colectiva sobre la base del diálogo y la articulación de acciones para potenciar el cambio cultural.

1.1. Las creencias acerca de la discapacidad en revisión

En los distintos actores institucionales universitarios es común encontrar concepciones y creencias sobre la discapacidad y la accesibilidad como asuntos que

necesitan de la resolución de especialistas en discapacidad y/o profesionales con saber experto en estas temáticas y en cada campo disciplinar.

Si bien estas creencias se observan en distintos actores de la gestión, de la administración y de la docencia, en esta oportunidad nos interesa hacer foco en los docentes. Así, es frecuente observar en algunas situaciones áulicas que la presencia de la discapacidad en un estudiante genera dudas en los docentes sobre cómo actuar, expresan no sentirse preparados y acuden a “los especialistas” para saber cómo resolver las situaciones de enseñanza o de exámenes, desvalorizando sus propios recursos para abordarlas. Frente a estas cuestiones, el Programa Integral de Accesibilidad, a través de talleres y espacios de encuentros situados, propone abrir el diálogo, valorar al propio docente y a sus recursos, habilitar los saberes construidos en la propia experiencia, como caminos que conducen a prácticas institucionales inclusivas.

Asimismo, se observan algunas posiciones de los docentes en el nivel superior que también son profesionales especialistas en las temáticas de la discapacidad y ejercen esa función en el sistema educativo obligatorio o en otros espacios. En varios casos, frente al estudiante en situación de discapacidad en el ámbito universitario, creen poseer un “saber” acerca de su condición y sin habilitar un espacio de diálogo con él, toman decisiones en relación a sus posibilidades, sus itinerarios de aprendizaje, sus prácticas o las formas de evaluar. Ante estas situaciones, son necesarios los espacios de reflexión que permitan remover antiguas concepciones sobre la discapacidad y el reconocimiento del derecho a una vida autónoma de los jóvenes que se encuentran formándose en la universidad, incluidas las decisiones sobre sus trayectorias estudiantiles.

Además, en varias oportunidades se pretende buscar las soluciones en materia de accesibilidad en aquellos docentes que tienen la doble formación, en el campo disciplinar de la carrera y en la temática de la discapacidad. Si bien es interesante esa conjunción de saberes y constituye un interesante aporte al debate es importante tener en claro que no se trata de multiplicar la presencia de equipos de especialistas por cada campo disciplinar sino, más bien, comprender la transversalidad de la temática como parte de las condiciones en el ámbito universitario. Es decir, estas condiciones se construyen desde las funciones que cada actor desempeña en la institución y que requiere asumir un posicionamiento de responsabilidad social.

Entonces, se trata de desnaturalizar prácticas que conciben a la discapacidad como objeto de análisis y de intervenciones “especializadas” y en su lugar, es necesario instalar acuerdos en la cultura institucional para alojar al Otro, construir junto con el Otro, no importa desde qué especialidad, sino desde la centralidad del diálogo y la escucha dentro de las instituciones (Skliar, 2002).

A la par, en un proceso que busca correr la mirada de las limitaciones de los sujetos para instalar la responsabilidad de mejora del propio ámbito universitario, se necesita poner en el centro la problematización de las condiciones pedagógicas. Estas condiciones se constituyen por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos y por la dinámica de sus acciones, que, a su vez, están atravesadas por los sentidos de especificidad educativa construida por sus actores en forma colectiva (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009). Es decir, las acciones se sustentan en las concepciones pedagógicas que las instituciones van desarrollando en un proceso permanente de reflexión que implica marchas y contramarchas, juego de negociaciones, luchas y posiciones en el interior de la comunidad educativa (Abascal, Migueltoarena & Vidal, 2018).

En esta institución universitaria de reciente creación, asumir la accesibilidad como una política transversal cobra particular relevancia, por su contribución a la revisión de aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para su mejora, tanto en la gestión académica como en las funciones de la docencia, de la extensión y de la investigación, que necesariamente se liga a las políticas de mejora de la calidad académica.

1.2. Las prácticas normativas en la institución universitaria bajo la lupa

A medida que se avanza en la implementación de acciones con sentido inclusivo desde el Programa Integral de Accesibilidad, se van tensionando diversas prácticas normativas instaladas en la cotidianeidad, que devienen de un contexto histórico de transición de enfoques, donde conviven diversas concepciones sobre la discapacidad (Palacios, 2008), ya naturalizadas en los actores y que incluso, han sido tomadas de los niveles educativos obligatorios.

Así, al momento de realizar un acompañamiento en las prácticas de acceso a la universidad, encontramos creencias fuertemente arraigadas sobre la necesidad

de exigir como requisito la presentación del certificado de discapacidad, fundamentadas en discursos legales de resguardo institucional frente a potenciales riesgos sobre lo que pueda suceder al estudiante. En estos discursos se puede entrever la presencia de concepciones heredadas por generaciones, ligadas a creencias con connotaciones negativas sobre la situación de discapacidad, concebidas desde parámetros médicos de enfermedad crónica, que son vividos como situaciones riesgosas para la universidad. Cuando en realidad, ese “riesgo” es asumido en relación a cualquier persona que transite los ámbitos universitarios; nadie está exento de tener inconvenientes imprevistos de salud. Asimismo, en los momentos de ingreso a las carreras, con frecuencia la situación de las personas con discapacidad se analiza en profundidad y se observan detalles que pasan desapercibidos en otras personas que no presentan discapacidad.

A su vez, frente al posible ingreso de un estudiante con discapacidad a la universidad, algunos actores de áreas administrativas y legales, plantean la necesidad de firmar convenios con profesionales de apoyos externos que acompañan al aspirante, fundamentando esta práctica en una supuesta necesidad de regular la interacción entre los docentes de la universidad y los profesionales o docentes externos. Se busca sostener normativas en relación a los procesos de integración que son propios de los niveles educativos primarios y secundarios como, por ejemplo, la firma conjunta de un acta de compromiso entre la institución, la familia y el docente o profesional de apoyo externo, justificando la necesidad de dar formalidad a dicho proceso.

Sin embargo, estas prácticas normativas requieren de una revisión que interpele sus sentidos, dado que, por un lado, se excluye al estudiante y su derecho a participar de la toma de decisiones en cuestiones referidas a su trayectoria estudiantil en el ámbito universitario. Por otro lado, se soslaya que la formación en el nivel de educación superior es una elección vocacional de los sujetos, que lleva implícito un deseo de formación, de realización personal y profesional, además, no constituye un trayecto educativo obligatorio.

Ante estas prácticas, se interviene en encuentros de trabajo con los distintos referentes de equipos de gestión académica, compartiendo argumentos que surgen del análisis de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), de los marcos legales vigentes en materia de accesibilidad y educación superior, como así también de la experiencia acumulada en otras universidades (Mareño Sempertegui & Katz, 2011). A la par, se

resalta la procedencia de estos aportes teóricos y normativos desde las premisas del enfoque social de la discapacidad que, desde una perspectiva sociológica, revalorizó la lucha política y la conquista de derechos por parte de las personas con discapacidad, quienes lograron posicionarse en un lugar de participación activa y lideraron estos procesos (Palacios, 2008).

1. 3. Las concepciones en los apoyos universitarios

La autopercepción de “no sentirse preparados” en los distintos actores institucionales o el desconocimiento sobre la temática de la discapacidad y de las formas de dar respuestas desde la accesibilidad, abonan la creencia de que es necesario contar en la universidad con docentes de apoyo que tomen decisiones sobre lo que es necesario hacer en el aula. Desde ese posicionamiento, se espera que se reproduzcan en el nivel superior los modelos de apoyo que son característicos de los niveles educativos obligatorios. No obstante, si se refuerza esa idea se contradice la intencionalidad de los apoyos universitarios que, desde el enfoque de la accesibilidad, buscan potenciar la máxima independencia de los estudiantes con discapacidad en su tránsito por este ámbito.

En este sentido, el art. 24 del derecho a la educación inclusiva de la Convención, sostiene que es necesario garantizar la implementación tanto de apoyos como de ajustes razonables, que favorezcan el pleno desarrollo del estudiante. Se hace referencia a apoyos “en términos de disponibilidad general de servicios e instalaciones dentro del sistema educativo” (Naciones Unidas, 2016, pág. 10), y a “ajustes razonables” como

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Naciones Unidas, 2006, pág. 5).

Específicamente, en el nivel universitario, acorde al marco legal vigente, es responsabilidad de las instituciones garantizar los apoyos que generen las condiciones de accesibilidad a fin de favorecer el desempeño autónomo por parte de los estudiantes, por lo que no es necesaria la presencia de actores externos a la institución. Por el contrario, el desafío es trabajar sobre las condiciones internas; volver la mirada al propio entorno, y no hacia el estudiante, para generar espacios

educativos accesibles. Cabe aclarar que es decisión del propio estudiante buscar apoyos externos si lo considera necesario, pero no puede ser un requisito solicitado por la institución universitaria.

Ahora bien, tanto la implementación de ajustes razonables como la utilización de apoyos tienen que efectuarse en un marco de revisión permanente de las prácticas institucionales. Por lo tanto, las acciones emprendidas desde el Programa Integral de Accesibilidad buscan instalar un dispositivo de acompañamiento dirigido a la comunidad educativa para la construcción colaborativa y creativa de decisiones, como así también, de soluciones ante las necesidades singulares de los sujetos.

En este marco, el acompañamiento técnico profesional es una de las acciones puestas en marcha, que no pretende ser un espacio en el que se dictamina qué se debe hacer con los estudiantes con discapacidad, sino que se brinda un modo de andamiar (Nicastro & Greco, 2012) principalmente a los docentes en su tarea de enseñar y de evaluar. Así, las acciones se orientan a la generación de condiciones pedagógicas, a la detección de necesidades, de barreras y a la utilización de apoyos didácticos y/o tecnológicos en las situaciones que así lo requieran (Abascal, Migueltoarena & Vidal, 2018).

En síntesis, se busca tomar distancia de los lugares atribuidos a los roles de asesoramiento o de saber experto, se trata de derribar los mitos que conciben a la accesibilidad como una tarea extra y solitaria y a la par, se busca generar acciones articuladas con la labor de quienes en cada área de la universidad reciben a los estudiantes con discapacidad.

2. Las acciones de construcción de condiciones institucionales accesibles

En esta etapa inaugural del Programa Integral de Accesibilidad en la Universidad Provincial de Córdoba, se ha tratado de promover los sentidos fundantes a través de la articulación de acciones con los diferentes actores y de la problematización de las condiciones pedagógicas que son estructurantes de la formación universitaria y, por lo tanto, componentes indispensables para las políticas de mejora de la calidad académica.

En referencia a la articulación de acciones, se abordan las diversas dimensiones de la accesibilidad, priorizando:

- El trabajo conjunto con los referentes de gestión académica y el área de asuntos legales de la universidad, se ha iniciado un proceso de revisión de las normativas institucionales existentes que, a través de otras acciones programáticas, buscan reafirmar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia, graduación y egreso de los estudiantes de esta casa de estudios (Res. Rectoral de la UPC N.º 0262/15). Se intenta generar sinergias entre estas decisiones político académicas y las premisas de la accesibilidad, justamente para que esta última pueda visibilizarse como un principio transversal de la calidad académica.
- La incorporación de la auto declaración voluntaria de la situación de discapacidad en la ficha censal del sistema de autogestión para las inscripciones iniciales y anuales de los estudiantes. Estas medidas se trabajan mediante acuerdos con Secretaría Académica, área de sistemas y con cada una de las Facultades para el uso y manejo de la información.
- El uso progresivo de pautas de comunicación institucional accesible (señalética, maquetación, folletería, difusión e información en página web y redes sociales, entre otras), a través del área específica y de la Secretaría de Extensión y de Relaciones Institucionales.
- En la accesibilidad edilicia, la detección de necesidades de los propios estudiantes en situación de discapacidad en relación a ingresos a edificios, estacionamiento, baños, pasillos, escaleras, ascensores, aulas y espacios de servicios (fotocopiadora, cantina, biblioteca, aula TIC, etc.) y su derivación al área de infraestructura para su resolución.
- La generación de apoyos a las necesidades específicas que los estudiantes demandan, entre éstas se encuentran el servicio de intérprete en Lengua de Señas Argentina, el uso de formatos alternativos de evaluación, el uso de recursos tecnológicos y la producción de materiales educativos con formatos accesibles. En referencia al último de los apoyos enunciados, se han articulado acciones con los equipos de gestión de las facultades, con personal administrativo o de servicios que dispone cada unidad académica, con estudiantes en funciones de tutores pares o voluntarios y con las Secretarías de Asuntos Estudiantiles y de Extensión.

En relación a la problematización de las condiciones pedagógicas, se generan espacios de acompañamiento, de reflexión, de formación y de investigación. En este sentido, también se implementan acciones en articulación con las facultades, mediante:

- El dispositivo de acompañamiento técnico-profesional para la mejora de las condiciones institucionales (principalmente se abordan aspectos de gestión académica de las trayectorias de los estudiantes en situación de discapacidad, aspectos curriculares, prácticas docentes de enseñanza y evaluación) y de detección de necesidades de accesibilidad comunicacional, edilicia y académica. El equipo coordinador del Programa está presente, en forma rotativa, en las sedes de campus norte y sur de la universidad. Este espacio es de uso voluntario, por lo que tanto los docentes, como los estudiantes o cualquier otro actor puede acercarse con inquietudes, aportes, sugerencias o a plantear posibles problemáticas. La premisa central es la escucha atenta de la voz de los actores, como insumo para la orientación de las intervenciones del programa. A la par, otra de las acciones, enmarcadas dentro del acompañamiento, es la realización de Talleres de sensibilización. Los mismos tienen la finalidad de brindar un espacio para la comunicación y la reflexión a partir de la valoración de las diferencias e instaurar la idea de desnaturalizar las representaciones o estereotipos sobre discapacidad. Están orientados a docentes, administrativos, equipos de gestión y toda aquella persona que tenga contacto con el público y los estudiantes en general.
- Acciones de formación continua, se realizó un curso de extensión nominado “Materiales educativos con formatos accesibles en el nivel superior”, con modalidad semipresencial para personal docente, no docente y estudiantes del último año de las carreras.
- El desarrollo de una investigación, denominada “Trayectorias estudiantiles y necesidades de accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba”, proyecto que fue acreditado ante Ministerio de Ciencia y Técnica de la Provincia de Córdoba (Mincyt) y que se plantea avanzar en la construcción de conocimientos para la mejora de las condiciones pedagógicas.

Por último, esta casa de estudios tiene una participación reciente, en redes interinstitucionales que potencian la necesaria reflexión colectiva sobre los avances en políticas de accesibilidad y educación superior tanto a nivel nacional como

provincial. Integra desde el año 2017 la Red de Inclusión de la Discapacidad de las Universidades de Córdoba y asume la coordinación de ese espacio en el presente año. Además, desde mediados del año 2018, participa de la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional.

Desafíos pendientes

La mejora de las prácticas es un propósito permanente y a largo plazo en toda institución educativa, ahora bien, cobra relevancia cuando es considerada parte de un proceso institucional que tiene como finalidad aportar a la calidad académica desde componentes actitudinales. Tal como lo expresa la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (Mareño Sempertegui & Katz, 2011) “en ese marco, se considera como una de las dimensiones de la calidad, el valorar las necesidades de las personas con discapacidad y brindarles respuestas oportunas y suficientes” (pág. 28).

Se ha iniciado un camino de acciones programáticas que busca respuestas creativas a necesidades singulares de los sujetos, propiciando que se vivencie como oportunidades de enriquecimiento mutuo y no como una sobrecarga laboral, por lo que es necesario evitar la tarea individual e incentivar el trabajo articulado en equipo. En este tránsito, son numerosos los miembros de la comunidad educativa que se contagian, se suman y son multiplicadores del sentido de la cultura de la accesibilidad.

En la incipiente construcción de esta joven universidad, también se reconocen los desafíos pendientes, tales como la articulación con otros programas institucionales que también trabajan sobre importantes temas ligados a la promoción de los derechos humanos, tales como la interculturalidad, la perspectiva de género y la salud psicosocial. Al mismo tiempo, la incorporación curricular de contenidos transversales a todas las carreras que aborden la discapacidad desde el enfoque social y desde la accesibilidad como derecho. Como así también, la concreción de nuevos puestos laborales para personas con discapacidad en la Universidad Provincial de Córdoba.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M., Migueltoarena, G. & Vidal, A. (2018). Construyendo entornos educativos accesibles en la universidad. En R. Krawchik (Comp.), *4° Congreso entre Educación y Salud: utopías y desafíos de la inclusión* (págs. 83-95). Córdoba: Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba Ediciones. Recuperado de <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/4-Congreso-entre-Educacion-y-Salud-utopias-y-desafios-de-la-inclusion.pdf>.
- Argentina. *Ley de Educación Superior. Ley N.º 25.573*. Modificación de la ley n° 24.521. Sancionada el 11/11/2015.
- Argentina. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ley N.º 26.378*. Sancionada el 21/05/2008.
- Mareño Sempertegui, M. & Katz, S. (Comps.) (2011). *Estado actual de las políticas de educación superior en las universidades nacionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Naciones Unidas. (2016). *Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comentario general N.º 4*. Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>.
- Nicastro, S. & Greco, B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O...; Y si el Otro no estuviera allí? *Educação & Sociedade*, 23(79). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. En P. Madonni (Coord.), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL004307.pdf>.

Cita sugerida: Abascal, M., Migueltoarena, G., & Vidal, A. (2019). La accesibilidad como oportunidad de cambio cultural en la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga+*, 2(2), 61-72. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Hechos de imágenes

The Facts of Images

Mariana Costa*

Resumen: En un mundo en el que lo real se confunde o desaparece en un aluvión de representaciones, el estudio de los textos visuales es cada vez más relevante. Distinguir, leer e interpretar imágenes nos permite observar críticamente lo que construimos con ellas y lo que damos a ver (asentir/creer) a nuestros destinatarios. Se presenta en este artículo el caso del siniestro aéreo de Los Rodeos (1977), construido con dos enunciados visuales de géneros diferentes: una fotografía y una infografía. Se disecciona y analiza qué y cómo se representa en cada caso, con qué proyecto y resultado.

Palabras clave: infografía, fotografía, noticias, acontecimiento, imágenes

Abstract: In a world in which the real world is confused or disappears in a barrage of representations, the study of visual texts is increasingly relevant. Distinguishing, reading and interpreting images allows us to critically observe what we build with them and what we see (nod / believe) to our recipients. This article presents the case of the Los Rodeos air accident (1977), built with two visual statements of different genres: a photograph and an infographic. We dissect and analyze what and how it is represented in each case, with what project and result.

Keywords: infographics, photography, news, event, images

Recibido: 31/07/19
Aceptado: 29/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Magister en Comunicación y Cultura Contemporánea. Vice Directora y Profesora en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

mcosta.fad@upc.edu.ar

El caso del siniestro aéreo de Los Rodeos (1977)

A continuación expondremos dos textos visuales (una fotografía y una infografía) referidos a un mismo hecho noticiable, con el propósito de observar el modo en que construyen el acontecimiento. Desde la perspectiva de Abril (2012), los textos visuales, de forma implícita o explícita nos adjudican un lugar, una posición de observadores y evaluadores, un saber e incluso un espacio de placer o displacer. Nuestra mirada está contenida en ellos porque los textos, a la vez que son mirados, nos miran. (pág.26)

En 2017 se cumplieron cuarenta años de la llamada “mayor tragedia de la aviación civil de la historia”. El 27 de marzo de 1977, el aeropuerto español Los Rodeos (hoy llamado Tenerife Norte) fue el escenario de este siniestro, por la conjunción de errores humanos y condiciones meteorológicas adversas en el que colisionaron dos aviones, y murieron quinientas ochenta y tres personas.

Exponemos a continuación un análisis descriptivo y comparativo de los siguientes textos visuales:

a. Fotografía seleccionada de un artículo publicado en el periódico Infobae de Argentina el miércoles 10 de mayo de 2017, con el título: “A 40 años de la mayor catástrofe aérea del mundo: el día que chocaron dos aviones y murieron 583 personas”. Autor de las fotografías: Antonio Rueda, fotógrafo de la Agencia Efe. (Figura 1)

b. Infografía publicada por La Provincia. Diario de Las Palmas de Tenerife, España, titulado: “Gráfico: Así ocurrió el accidente de Los Rodeos” (Redacción/Tenerife, 2017) Autor de la infografía: Fernando Montecruz. (Figura 3)

Fotografía de Antonio Rueda



Figura 1. Fotografía de Antonio Rueda. Fuente: *A 40 años de...* (2017)

La fotografía (Figura 1) de Antonio Rueda fue publicada como parte de la nota periodística y en ella se hace referencia al fotógrafo: “aunque Antonio Rueda se retiró hace más de 25 años, sigue sin olvidar aquel domingo de 1977 en el que tuvo que racionar los dos únicos carretes que llevaba”. Este anclaje, en términos de Barthes (1987, pág. 36), “reduce la polisemia de la imagen al recortar y destacar, entre sus potencialidades interpretativas, aquella que debe imponerse sobre las demás en el momento de la recepción”; lo cual define a esta fotografía como una imagen que debe ser valorizada ya que se trata de una de las pocas que el fotógrafo pudo obtener por sus limitaciones materiales concretas.

La fotografía en blanco y negro nos muestra restos de uno (¿o dos?) de los aviones siniestrados, que ocupan más de la mitad del espacio compositivo y cubren la superficie hasta recortarse en el horizonte sobre un cielo gris, sin nubes y con bruma. Se logran distinguir la cola y partes del fuselaje o cuerpo central de un avión donde residen usualmente los pasajeros, los pilotos y la carga. El fotógrafo parece haberse ubicado levemente por encima de la línea del horizonte, se podría pensar que subió a algún objeto o irregularidad del terreno y ha hecho funcionar el disparador desde la altura de sus ojos.

Eligió un foco general para mostrarnos el contexto. Podemos inferir que quiso plasmar la mayor cantidad de elementos de la escena en este plano general. El encuadre nos muestra su dominio compositivo: los elementos más sobresalientes (cola y fuselaje) están equilibrados y dentro de los márgenes de la fotografía, ellos pueden considerarse, a priori, los “personajes” destacados. En términos de Beceyro, “la fotografía “por ella misma”, mediante su propia estructura, aclara el hecho real, lo vuelve comprensible y, al mismo tiempo, pone de manifiesto la visión del mundo que expresa, mediante esa imagen, el fotógrafo” (2003, pág. 4). La iluminación es natural, difusa, en un día nublado y puede notarse una muy amplia gama de grises.

Observadores, espectadores, interpretantes

Esta fotografía nos ubica como espectadores, observadores e interpretantes. El hecho de haber aceptado como verdadero que allí yacieron restos de más de quinientas personas nos posiciona frente a la escena con una “mirada” dolorida e incrédula. Esta fotografía nos interpela, preguntándonos sobre nuestros límites tecnológicos, el carácter fugaz de la vida, en ella está prevista nuestra mirada atónita como “testigos” de un acontecimiento fatal.

El interpretante es el receptor, “el único capaz de integrar la imagen en un horizonte temporal específico, el suyo” Schaeffer (1992, pág. 52). Estamos parados, mirando a través de los ojos del fotógrafo, con la posibilidad de hacer múltiples interpretaciones. El término catástrofe es pertinente para nombrar este acontecimiento ya que deriva del griego *καταστροφή* (katastrophe: ruina, destrucción) y está formada de las raíces *κατά* (kata: hacia abajo, contra, sobre) y *στροφή* (strophe: voltear), o sea “voltear hacia abajo”, o empeorar las cosas.

Textura visual

La textura visual que observamos constituye una metonimia, está compuesta por partes de objetos y de personas, son fragmentos de “todos” los que ya no existen. Lo material en un estado inimaginable, la relación de paridad entre los objetos y los humanos, entre la carne y el metal, impunemente mezclados resuena filosóficamente, hablándonos de nuestra condición humana, efímera y frágil.

Dice Abril (2012), “así nos desafía la imagen: desde su reverso fantasmal y perturbador, el semblante recatado y a la vez obscuro de toda realidad” (pág. 34). Al contemplar esta fotografía surge la tendencia a buscar elementos que puedan reconocerse, identificarse entre lo que denominamos una textura óptica resultante del siniestro. Es imposible deslindar “lo que se ve” de “lo que se sabe”.

La definición de textura, según Crespi y Ferrario (1985) es la siguiente: “se denomina así no sólo a la apariencia externa de los materiales, sino el tratamiento que puede darse a una superficie a través de ellos” (pág. 118). La percepción de la textura se fundamenta en la existencia de pequeños elementos yuxtapuestos que deben perder identidad, no ser reconocidos como formas o módulos, para fundirse entre sí. Cabe decir que, si se tratara de una trama, dichos módulos podrían identificarse claramente ya que sería “la resultante de la partición del plano” (pág. 120).

Entonces, los elementos que componen esta textura visual podrían ser imaginados completos, apelando a los conocimientos previos, suponemos que allí hay asientos, equipajes, luminarias y todo tipo de objetos de plástico y metal. Además, sabemos que estos elementos están mezclados con restos humanos y que al no poder distinguirse se vuelven más presentes, su “ausencia” es una presencia dramática. En el texto escrito se incluyen los siguientes dichos del fotógrafo: “Recuerdo aún el olor a carne quemada, era horroroso”.

Dice Abril (2012) que “un texto visual, como el texto en general, presupone la existencia de “redes textuales”, pues no hay texto que no interactúe con otros” (pág. 17). Al asegurar que los restos que se observan corresponden al siniestro de Los Rodeos, aun sin poder identificar los objetos allí expuestos uno a uno, este texto visual adquiere carácter de índice, en términos peirceanos, de un “documento” o de una “información”. Nuestra vista recorre la textura compuesta por despojos, busca entre los restos y detecta tres figuras humanas (Figura 2) casi camufladas que permiten estimar la dimensión escalar del resto de los objetos. Estas personas están aisladas físicamente una de la otra, no parecen haber percibido que fueron fotografiadas. Uno de ellos tiene en su mano una máquina fotográfica.

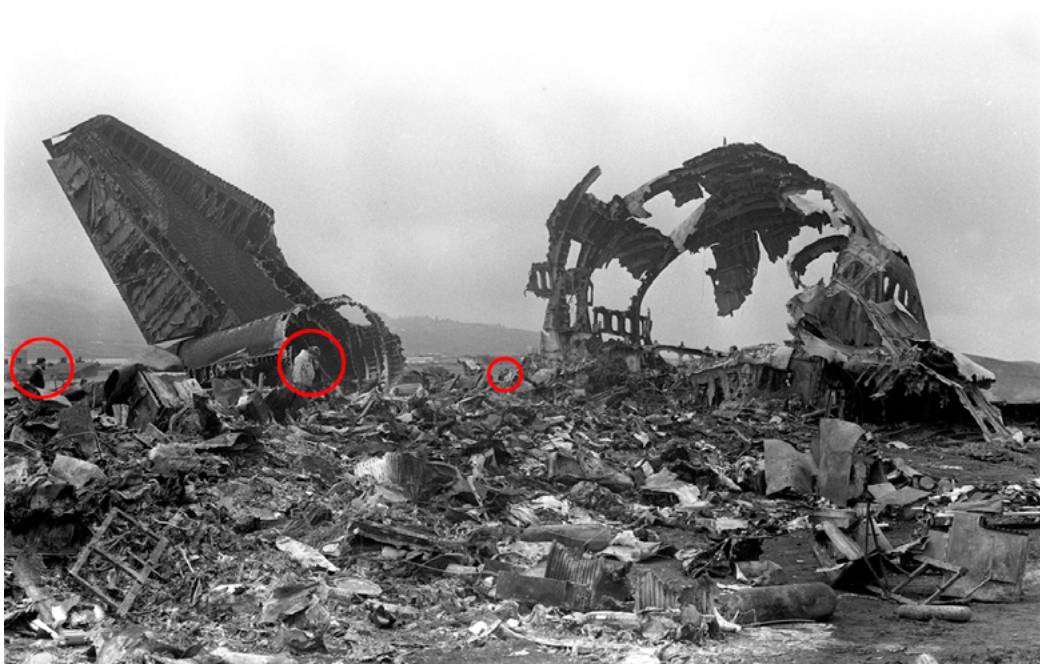


Figura 2. Detalle señalado en la fotografía de Antonio Rueda.

Si consideramos lo expresado por Schaeffer, acerca de que “lo que la imagen me dice, es, en primer lugar, lo que logro ver en ella” (1987/1992, pág. 68), observamos que, a medida que se descubren elementos reconocibles en la fotografía, se agregan posibles significados. La presencia, casi imperceptible, de tres personas vivas, nos habla metafóricamente de la vida camuflada en un escenario de muerte. El fotógrafo no estuvo solo en el lugar, y nosotros tampoco estamos solos contemplándolo, hay/hubo, otros “testigos” de lo ocurrido. Nuestra percepción del texto visual y de nuestro lugar como interpretantes se modifica a medida que logramos ver más elementos, cambiándonos la mirada. El mismo autor sostiene que “la imagen fotográfica, lejos de poseer un estatuto estable, es fundamentalmente cambiante y múltiple” (pág. 9).

Podemos afirmar que en este texto visual hemos observado marcas de lo no visible, que se interpretan y relacionan con nuestros propios conocimientos, deseos, creencias, intereses y visiones del mundo. Analizamos una fotografía de un hecho

producido hace cuarenta años y es dable reconocer que su impacto posiblemente se ha atenuado, ya que, contrariamente a quienes contemplaron este texto visual en 1977, nosotros ya hemos visto múltiples fotografías de accidentes aéreos.

Además, en los últimos cuarenta años nuestra relación con las imágenes ha cambiado sustancialmente siendo cada vez más necesario aprender a interpretarlas, según Merleau Ponty (1970): “Es verdad que el mundo es lo que vemos y que, sin embargo, necesitamos aprender a verlo” (pág.18).

En esta fotografía el peso de lo que no puede verse (ni olerse, ni oírse), se agiganta aún después de tantos años de lo acontecido, marcando fuertemente nuestra mirada. “Lo visual, “lo que se ve” se relaciona siempre con lo que no se ve, con distintos fenómenos que no pertenecen al reino de lo visible, pero sin los cuales seríamos ciegos a la imagen, no veríamos nada, o veríamos sin ver”, nos dice Abril (2012, pág. 21).

Finalmente, observamos que este texto visual produce lo que describen Triquell y Ruiz (2015, pág. 9), “la imagen nos hace hablar, nos moviliza, nos obliga a construir relatos”. Hemos visto entonces que no es la fotografía por sí sola sino nuestras ideas, conocimientos, creencias, recuerdos e impactos emocionales subjetivos los que nos llevan a ver y construir nuestras miradas sobre lo que consideramos “la realidad” o “la verdad” de lo sucedido.

Infográfico de Fernando Montecruz

LA PROVINCIA
DIARIO DE LAS PALMAS

Gran Canaria 20 / 14° Lanzarote 24 / 15° Fuerteventura 22 / 16°

Local **Más noticias** Deportes Economía Opinión Cultura Ocio Vida y Estilo Comunidad Multimedia

Nacional Internacional Sociedad Sucesos Ciencia

EN DIRECTO Baloncesto, cuartos de final de los playoffs de la ACB: Real Madrid - MoraBanc Andorra

laprovincia.es • España

0 f t s+ in

40 años del accidente aéreo

Gráfico: Así ocurrió el accidente de Los Rodeos

Redacción/Tenerife | 27.03.2017 | 09:47

Los Rodeos, cronología de una tragedia

Un cúmulo de fatales circunstancias propiciaron la mayor catástrofe aérea de la historia

Sobre la pista principal del aeropuerto de Los Rodeos, hoy llamado Tenerife Norte, en Tenerife, dos aviones colisionan durante el despegue de uno de ellos y protagonizan el accidente más letal en la aviación.

11 PASOS DE UNA CATÁSTROFE

Domingo 27 de marzo de 1977 / 17 horas, 6 minutos, 50 segundos

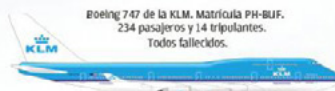
Aeropuerto de Gando cerrado
La explosión de una bomba y la amenaza de una segunda obligan a cerrar el aeropuerto de Gando, en Gran Canaria, y desviar los vuelos al de Los Rodeos, en Tenerife.

Climatología adversa
El aeropuerto de Los Rodeos se encuentra en malas condiciones climáticas. Hay niebla, llovizna y la visibilidad es de 300 metros.

Demasiados aviones
La congestión de los aviones en las pistas provocó que el de KLM obstruyera la vía de salida. Se vio obligado a esperar porque carecía de espacio. Eso provocó que los dos aviones coincidieran en la pista.

Tiempo de vuelo al límite
El tiempo de vuelo del Jumbo de KLM rozaba los límites legales. Necesitaba despegar rápidamente o cancelar el vuelo.

Luces de pista apagadas
Se notó que las luces de la pista estaban fuera de servicio. Eso provocó, junto con la niebla y el ángulo de salida, que el avión de Pan Am se pasase la entrada por la que debía abandonar la pista principal.



Boeing 747 de la KLM. Matrícula PH-BUJ. 234 pasajeros y 14 tripulantes. Todos fallecidos.



Boeing 747. Matrícula N 736 P. Tripulación 16 / fallecidos 9. 380 pasajeros / 326 fallecidos.



Boeing 747 / JUMBO
Velocidad máxima: 980 km/h
Longitud: 70,5 m
Envergadura: 59,7 m
Altura: 19,3 m

Equivocación en la salida
El avión de Pan Am se equivocó al abandonar la pista y lo hace por la salida número cuatro en lugar de por la tres.

Comandante
La gran diferencia de estatus entre el comandante y el segundo del KLM origina que este último no mantuviese una actitud vigilante sobre la actuación del comandante.

Falta de práctica
El comandante de KLM tenía falta de práctica reciente como piloto en vuelo real.

Interferencias en las comunicaciones
Se produce una coincidencia temporal entre las comunicaciones de la torre de control y el avión de Pan Am, esto provoca que el KLM no las reciba bien.

Términos erróneos
Se utiliza una frase no estándar que no fue comprendida ni por la torre de control ni por el comandante de Pan Am sobre qué estaba haciendo realmente el Jumbo de KLM ("we are now at take-off").

Potencia de despegue
KLM utilizó una técnica de despegue con alargamiento de la longitud de pista.

Niebla, llovizna y visibilidad reducida a 300 metros

El 747 de KLM impacta en el momento del despegue, con el avión de la Pan Am, que se encontraba en la pista

583 muertos

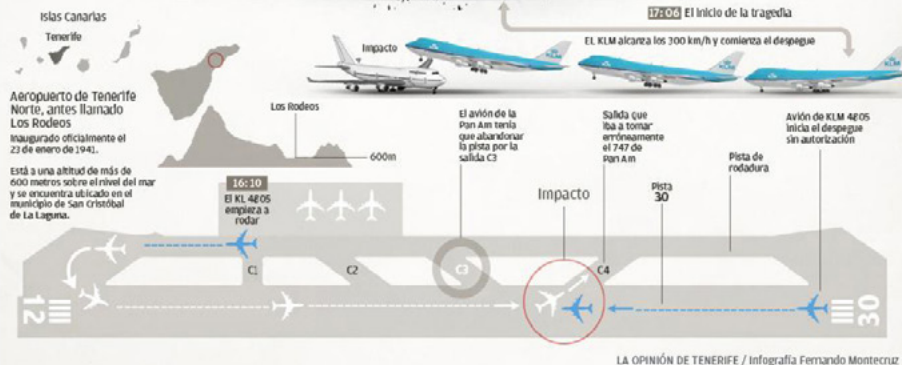


Figura 3. Infografía de Fernando Montecruz. Fuente: Redacción/Tenerife (2017)

Las infografías que podríamos denominar “canónicas” pueden ser consideradas como conjuntos coherentes y cohesionados de signos, que presentan reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, de modo equivalente a las noticias mismas. Este infográfico (Figura 3) presenta elementos constituyentes similares a los de la noticia tradicional: título, volanta, cuerpo central, y epígrafes. Además está organizado en columnas, siguiendo la grilla tipográfica convencional.

Sin embargo, podemos observar que el texto periodístico está integrado a la infografía y ha sido elaborado en once partes que responden al subtítulo: “11 pasos de una catástrofe”, estas se ordenan con once subtítulos descriptivos. Podemos leer también un texto destacado, en cuerpo tipográfico mayor, que dice: “Niebla, llovizna y visibilidad reducida a 300 metros”. Este tema corresponde a una de las once causas antes planteadas: “Climatología adversa”, sin embargo, ha sido elegido y destacado. Además de los textos escritos, la infografía incluye textos visuales de diversa índole que analizaremos más adelante.

Este infográfico está compuesto por un conjunto de infogramas o unidades *molares*, ya no elementales pero tampoco independientes, de información gráfica. Sirven para referir, al interior de la infografía compleja, diferentes contenidos autónomos y específicos pero dependientes del contexto formado por la propia infografía o conjunto de *infografía-noticia* en el que se enmarcan.

Detallamos a continuación los infogramas que componen este infográfico:



Figura 4. Infograma 1. Los aviones implicados en el incidente.

Como vemos en el Infograma 1 (Figura 4), los aviones que colisionaron fueron dos del mismo modelo, Jumbo Boeing 747, de distintas empresas: KLM y PAN AM. Este infograma presenta ilustraciones de los aviones vistos de perfil con los colores y detalles correspondientes a cada uno, incluyen sombras proyectadas y líneas entrecortadas que los separan.

Observamos un tercer avión sin identificación, que podría considerarse un “genérico”, y que se expone junto a un epígrafe referido a datos generales de las aeronaves. Resulta al menos curiosa la inclusión de esta última ilustración, ya que estos datos, que son comunes a los dos aviones siniestrados, podrían haberse agregado sin necesidad de la tercera imagen. Presentar tres aviones en vez de dos hace más compleja la interpretación del hecho.

Otra característica propia del género infográfico es la de evitar los espacios vacíos, cierto “*horror vacui*”, esta expresión latina es empleada por la crítica de la pintura para referirse a obras que se caracterizan por rellenar los espacios compositivos. En la infografía, el “*horror vacui*” está basado en el propósito de dar a entender que se está diciendo “todo” sobre un tema, y por lo tanto “no queda lugar” y se ha utilizado el campo gráfico al máximo. También debemos recordar aquí que la infografía hereda la tradición de diseño propia de los periódicos, que históricamente buscaron el rendimiento material del papel como soporte y actualmente aplican el mismo principio a las pantallas. Cada espacio se plantea en términos de centímetros o píxeles que se traducen en tarifas para anunciantes.



Figura 5. Ilustración de un avión.

A propósito del “*horror vacui*”, se observa otra ilustración (Figura 5) de un avión que se ubica en la zona superior del infográfico, sin epígrafes explicativos, la nave con sombra proyectada parece haberse dispuesto más como viñeta (dibujo que “salpica” los textos en piezas gráficas editoriales fundamentalmente para dinamizar su lectura), que como elemento informativo, está allí para evitar el “hueco”. Las infografías a menudo, incluyen elementos «informativamente innecesarios»,

destinados a un mejor y necesario amoblamiento del mundo posible representado.

El Infograma 2 (Figura 6), da cuenta de la ubicación de Tenerife en el contexto de las Islas Canarias, luego el plano de Tenerife y la indicación de la ubicación del aeropuerto y un dibujo de perfil para exponer la altitud a la que está ubicado Los Rodeos. El ordenamiento es arbitrario, el infograma no presenta criterios sobre el cambio escalar de los elementos expuestos.



Figura 6. Infograma 2. Ubicación de Tenerife en las Islas Canarias.

El Infograma 3 (Figura 7) presenta un dibujo esquemático de la pista realizado con tonalidad de gris en color plano, incluye epígrafes explicativos, paso a paso. Se destaca la hora: 16:10, El KL 1805 empieza a rodar. La zona del impacto se demarca con un círculo con contorno rojo, el avión KL 1805 se diferencia en color cian. Todos los aviones se representaron con un solo dibujo que ha sido copiado y pegado. Esta operación es muy común en el género infográfico, que repite elementos de mediana iconicidad usualmente representando cifras. Las flechas indican los movimientos realizados por las aeronaves y las líneas entrecortadas los trayectos. Las referencias C1, C2 y C4 parecen ser denominaciones de las salidas. La C3 está marcada con un círculo gris y se trata de la salida que debió usar el avión de PAN AM.

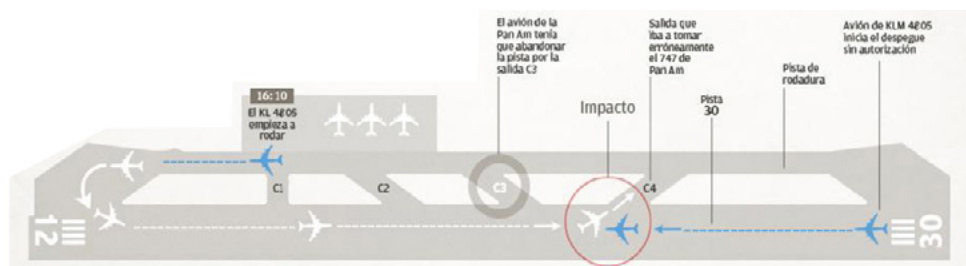


Figura 7. Infograma 3. Dibujo esquemático de la pista.

En el Infograma 4 (Figura 8) se presentan ilustraciones de los aviones. El KLM se ha repetido tres veces, mostrando el inicio del despegue y el momento previo al impacto con el 747 de PanAm. Este tipo de repeticiones es propia del género del cómic, el interpretante sabe que no son tres aviones sino uno, en tres instancias del movimiento. Se destaca la hora: 17:06: El inicio de la tragedia.



Figura 8. Infograma 4. Ilustración del momento previo al impacto.

El Infograma 5 (Figura 9) es un collage realizado en software de retoque fotográfico, que incluye ilustraciones de alta iconicidad de los aviones combinadas con fotografías de fuego, que muestra dos explosiones, y recrea el momento del impacto.



Figura 9. Infograma 5. Ilustración del impacto.

Considerando que este es el centro de impacto visual de la infografía, cabe preguntarse qué tipo de mirada propone al observador. ¿Por qué elegir ese momento y no otro?, ¿es acaso la herencia del lenguaje cinematográfico?, ¿es el uso de una imagen cliché típica de cierto tipo de películas taquilleras?, ¿qué agrega la explosión a nuestra mirada? Decía Debord ya hace tiempo, que “toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación” (1967, pág. 24).

Podemos considerar que las explosiones son adornos que suman espectacularidad a las escenas. Michael Bay, director de las películas Armageddon y Bad Boys,

entre otras, explica (2011) que el uso de explosiones que se realizan en Hollywood y se controlan al milímetro está en directa relación con la taquilla. Podemos acordar en que tanto quien produce como quien consume infografías es también espectador de cine, ha sido educado en el gusto por los efectos especiales entre los cuales tiene un importante lugar la pirotecnia a gran escala.

Una breve búsqueda en Internet nos permite observar el uso recurrente de imágenes de explosiones en el cine y más específicamente en producciones que tienen como temática siniestros aéreos (Figuras 10, 11 y 12).



Figura 10. Imagen de la película *Con Air* (1997) dirigida por Simon West. Fuente: Tones, 2017.

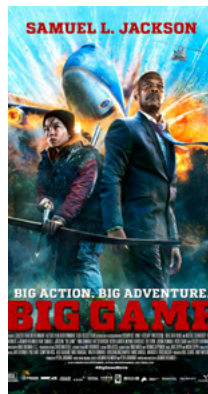


Figura 11. Imagen de la portada de la película *Big Game* (2014), dirigida por Jalmari Helander. Fuente: Zorrilla, 2015



Figura 12. Imagen de la portada de la película *Air Panic* (2001), dirigida por Bob Misiorowski. Fuente: Casa del libro (s./f)

Otra característica propia del género infográfico es su modo de mostrar los elementos compositivos desde lo que sería “el mejor ángulo” para su cómoda observación y a esto le agregamos que lo hace partiendo de géneros ya asimilados y reconocidos, que absorbe y reelabora, como el lenguaje del comic o del cine. De este modo garantiza la aceptación de quien consume el diario y responde a sus expectativas.

Observaciones finales

Hemos analizado dos textos visuales referidos a un mismo siniestro aéreo, ambos exponen formas distintas de mostrar (y construir) el acontecimiento. En palabras de van Dijk (1990), “los acontecimientos periodísticos necesariamente conllevan un punto de vista, y así ocurre con su descripción en un discurso informativo” (pág. 67).

La fotografía observada nos lleva a construir relatos de fuerte carga emocional y el medio la emplea en pos de evocar su supuesta sensibilidad para quienes fueron protagonistas de la tragedia, cumple con “acercar el enunciado” a los interlocutores. Los concurrentes a un determinado medio conocen de antemano el objeto de su consumo. Así, los lectores de cada uno de los periódicos que publican las infografías y las fotografías buscan confirmar sus propias expectativas, con independencia de los acontecimientos reales que hayan sucedido (Van Dijk, 1983).

La verdadera mercancía es una estructura estilística o genérica distintiva que pre-existe a los contenidos informativos específicos. Tal vez, dicha estructuración particular de cada medio afecte sistemáticamente los contenidos vehiculizados por él; sin embargo lo más relevante como contenido consumible es la estructura misma. La prensa compensa al feligrés con la confirmación de sus expectativas acerca del mundo y de las relaciones sociales. Por lo tanto, el análisis de la infografía y la fotografía de prensa, debería tener en cuenta a quién pertenece determinada visión y manera de mirar el mundo y a quién va dirigida y le es dada a ver.

Toda producción de sentido (en palabras o imágenes) tiene como resultado la puesta en circulación de determinadas “representaciones” las que, lejos de “reflejar la realidad”, la construyen, siempre de determinada manera, siempre a ciertos efectos; o lo que es lo mismo, siempre en cruce con lo ideológico y el poder (Triquell & Ruiz, 2015).

Consideraremos la infografía como un enunciado que se presenta como un collage en sí misma, que logra la unidad, coherencia formal y un modo particular de narrativa. Observamos el uso de diversos tipos de recursos que ensamblados constituyen este género “híbrido” que se presenta como “resultado de una investigación” otorgándole mayor verosimilitud, ya que no parecería tratarse de la “mera opinión” de alguien.

Como la noticia, la infografía es producida a partir del relato de testigos; o de los datos e imágenes obtenidos de entrevistas, rumores, documentos, mensajes de agencias de prensa u otros. Las fuentes del discurso, que en ciertos casos aparecen citadas en las infografías, buscando la legitimación y el consenso, “predefinen y preconstruyen los sucesos como noticiables y puede que incluso presupongan su valor como noticias” (van Dijk, 1997, pág. 13). Lo que es susceptible de transformarse en infografía y lo que no lo es, dependería en parte del grado de supuesta confiabilidad propia de las fuentes consultadas, siempre bajo la anuencia de los dueños de la corporación.

La fotografía, por su parte, expone de manera “directa”, sin más intermediarios que el propio fotógrafo, quien construye y compone ubicándonos desde un punto de mira desde el cual, subjetivamente, elaboramos nuestros relatos y definimos nuestra mirada. En este caso la propia “fuente” es el fotógrafo. En la infografía se observa una tendencia a eliminar toda huella de subjetividad del enunciador, esta “objetividad” colabora con el carácter “pseudo-científico” y la creación de verosimilitud buscada.

Referencias bibliográficas

- A 40 años de la mayor catástrofe aérea del mundo: el día que chocaron dos aviones y murieron 583 personas. (10 de mayo de 2017). *Infobae* [En línea]. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/fotos/2017/03/27/a-40-anos-de-la-mayor-catastrofe-aerea-del-mundo-el-dia-que-chocaron-dos-aviones-y-murieron-583-personas/>
- Abril, G. (2012). Tres dimensiones del texto y de la cultura visual. *IC - Revista Científica de Información y Comunicación*, 9, 15 - 35.
- Barthes, R. (1987 [1964]). Retórica de la Imagen. En R. Barthes, C. Bremond, T. Todorov, & C. Metz, *La semiología* (p. 36), Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

- Beceyro, R. (2003 [1978]). El milímetro y la diferencia. En *Ensayos sobre fotografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Casa del libro [Sitio web]. (s./f.). Air Panic [Entrada de venta de la película]. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/pelicula-air-panic/8420018819173/1282839>
- Crespi, I. & Ferrario, J. (1985). *Léxico técnico de las Artes Plásticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. París: Champ Libre.
- Dijk, T. A. van (1983). *Memoria a largo plazo y memoria a corto plazo, fragmento de Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Dijk, T. A. van (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Dijk, T. A. van (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1970). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix Barral.
- Redacción/Tenerife. (27 de marzo de 2017). Gráfico: Así ocurrió el accidente de Los Rodeos. La Provincia. *Diario de Las Palmas* [En línea]. Recuperado de: <https://www.laprovincia.es/espana/2017/03/27/grafico-ocurrio-accidente-rodeos/922425.html>
- Schaeffer, J. (1987/1992). *La imagen precaria. Del dispositivo fotográfico*. Madrid: Cátedra.
- Triquell, X., & Ruiz, S. (2015). Imágenes y palabras en la lucha por la imposición de sentidos: la imagen generadora de relatos. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 61(17), 143-154.
- Tones, J. (2017, 6 de junio). 'Con Air': las razones por las que esta obra maestra intemporal sigue volando muy alto [Entrada de blog en línea]. *Espinof*. Recuperado de <https://www.espinof.com/proyectos/con-air-las-razones-por-las-que-esta-obra-maestra-intemporal-sigue-volando-muy-alto>
- Zorrilla, M. (2015, 6 de enero). 'Big Game', tráiler y cartel de la prometedor comedia de acción [Entrada de blog en línea]. *Espinof*. Recuperado de <https://www.espinof.com/trailers/big-game-trailer-y-cartel-de-la-prometedora-comedia-de-accion>

Cita sugerida: Costa, M. (2019). Hechos de imágenes. *Investiga+*, 2(2), 73-88. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Técnica vocal o técnicas vocales en Córdoba: una discusión sobre la relación entre técnica vocal y estilos de canto

Singing Technique or Singing Techniques. A Discussion about the Relationship between Vocal Technique and Singing Styles

Evert Luis Formento*

Resumen: Dentro del ámbito de la pedagogía vocal para la voz cantada hay una opinión bastante difundida, aunque no demasiado explícita, que postula la existencia de solo una técnica vocal válida que permitiría, con ajustes, afrontar eficientemente los distintos estilos de canto.

Es posible que esta postura tenga su origen en la poca especificidad con que se define lo que llamamos técnica vocal. A partir de una definición de técnica vocal de tipo operativo propuesta aquí, analizaremos varios materiales bibliográficos, discutiendo algunas de las afirmaciones planteadas en ellos y ensayando una conclusión para la cuestión, en el entorno actual de la enseñanza de canto en Córdoba capital.

Palabras clave: técnica vocal, entrenamiento, conceptos técnicos, estilos vocales

Abstract: Within the scope of vocal pedagogy for the sung voice there is a fairly generalized opinion, although not too explicit, that postulates the existence of only a valid vocal technique that would allow, with adjustments, to efficiently face the different singing styles.

It is possible that this position has its origin in the little specificity with which we define what we call Vocal Technique. In this article, from a definition of vocal technique of operative type that is proposed here, we will analyze several bibliographic materials, discussing some of their statements and we will formulize a conclusion for the subject in our environment.

Keywords: vocal technique, vocal training, singing style

Recibido: 10/11/19
Aceptado: 25/11/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Profesor en Canto Lírico. Docente Investigador Categoría 4. Profesor titular en la Universidad Provincial de Córdoba y en la Universidad Nacional de Córdoba.

evertformento@artes.unc.edu.ar

Introducción

Si bien el término técnica vocal se utiliza desde hace bastante tiempo se ha difundido más ampliamente en los últimos años, acompañando la multiplicación de los usos de la voz como elemento de trabajo y asociado a las actividades de una categoría de profesionales de nuevo cuño: los profesionales de la voz (aquellas personas que no pueden desempeñarse en su actividad laboral o formativa –e incluso recreativa– sin utilizar su voz) (Brusco & Formento, 2009).

Es en el área de la pedagogía de la voz –entendida esta como ciencia que participa en la educación, la reeducación o el entrenamiento de dichos profesionales– donde la expresión se utiliza con mayor frecuencia en relación con actividades muy variadas. Se habla, por ejemplo, de técnicas vocales clásicas o extendidas; técnicas enfocadas en el canto flamenco o en el góspel, etc. Existen también seminarios, talleres e incluso asignaturas dedicadas a la técnica vocal: para actores, para docentes, para locutores, para rehabilitación, para canto popular o clásico, etc.

La diversidad y la vaguedad en la aplicación del término pueden explicar, al menos en parte, la discusión generada en torno a la existencia y la legitimidad de las distintas técnicas vocales. En el ámbito del canto, una opinión bastante difundida postula que solo hay un tipo de técnica válida que, con adaptaciones, se aplica a los distintos estilos de música vocal. Por el contrario, en el teatro existen distintas propuestas para el abordaje de la voz, muchas de las cuales surgieron a partir de los trabajos de algunos directores paradigmáticos que influenciaron profundamente el enfoque de la producción vocal en el teatro contemporáneo.

El estudio de las relaciones y las diferencias entre técnicas vocales ha sido, y es, un foco de interés para quienes se dedican al fenómeno de la voz. Alessandro (2013) denomina a esta rama de la pedagogía vocal pedagogía vocal comparada, inspirado, suponemos, en la educación o pedagogía comparadas. En nuestro caso estamos particularmente interesados en las técnicas vocales utilizadas en el ámbito cordobés de la voz profesional, por eso nos enfocaremos en la discusión sobre la existencia de técnicas distintas para el canto tratando de conectar esta temática con nuestro medio.

Como punto de partida nos parece imprescindible empezar definiendo a la expresión, pues ¿qué es una técnica vocal? Por lo general se caracteriza el término mediante la enumeración de ejercicios o la formulación de consejos para utilizar

la voz y para cuidarla. Muchos de estos procedimientos son propuestos o analizados en una frondosa bibliografía¹ que abarca tanto las propuestas de trabajo para la voz de actores o cantantes, como a la fisiología de la producción vocal en general y/o de los entrenamientos específicamente e incluso a la historia de los distintos enfoques sobre el tema.

Es basándonos en la lectura de algunos de estos materiales (Segre & Naidich, 1981; Alessandroni, Burcet, & Shifres, 2012; Martínez & Arellano, 2018) que nos atrevemos a proponer la siguiente definición: técnica vocal es el conjunto de procedimientos, prácticas, recursos y conceptos relacionados con la producción vocal, de los que se vale un profesional de la voz para desempeñar su labor. Una técnica vocal se adquiere mediante un entrenamiento e implica la incorporación de un conjunto de conceptos relacionados y distintivos. Entendemos por entrenamiento a la ejecución de una serie de actividades (ejercicios) que al repetirse habilitan la adquisición de un nuevo modelo para la coordinación de los distintos niveles del aparato fonador y, simultáneamente, conducen a un cambio paulatino del esquema corporal vocal (Alessandroni, Burcet, & Shifres, pág. 98; Segre & Naidich, 1981, pág. 75) del profesional.

Por su parte, la adquisición del conjunto de conceptos se produce con la inmersión del aprendiz en un determinado ambiente formativo o laboral. Forman parte de este entorno, el profesor o entrenador vocal – por lo general, el puente más directo hacia las ideas que fundamentan una técnica determinada – los colegas de estudio o de trabajo, otros profesores, los directores de las obras en la cuales participa, los productores, etc. Del ambiente profesional y del entrenamiento se destilan conceptos² e imágenes o metáforas (Alessandroni, Burcet, & Shifres, pág. 99) que constituyen una parte inextricable de la técnica vocal y a los cuales se recurre para entender o fijar los procedimientos y sensaciones experimentados durante los ejercicios. Ejemplos de conceptos utilizados en la técnica vocal pueden ser la noción de *appoggio*, presente en el caso del canto clásico, y también otro de uso más generalizado entre las distintas profesiones vocales, el concepto de proyección.

¹ El tema está tratado en casi cualquier texto referido a la voz profesional. Por citar algunos: (Appelman, 1967) (García, 1956) (Jackson Menaldi, 1992) (LeBorgne & Rosemberg, 2013) (Martínez & Arellano, 2018) (Miller R., 1997; Miller R., 2004; Miller R., 1996) (Morrison & Rammage, 1996) (SachV eri, 2012) (Segre & Naidich, 1981) (Shewell, 2009) (Stark, 1999) (Vennard, 1967).

² Entendiendo con Lakoff y Johnson que “los conceptos humanos no son sólo reflejos de una realidad externa, sino que son fundamentalmente moldeados por nuestros cuerpos y cerebros, especialmente por nuestro sistema sensoriomotor” (Lakoff & Johnson, 1999, pág. 31).

A partir del momento en que la música comenzó a enseñarse en instituciones, digamos desde la fundación del Conservatorio de París en 1795, puede decirse que hablar de enseñanza institucionalizada del canto es hablar de enseñanza del canto clásico. Incluso fuera de este ámbito –en lo que podríamos llamar pedagogía no institucional– hay que admitir que hasta hace muy poco la mayoría de las propuestas de enseñanza han tenido sus bases en el canto de raíz clásica y que fueron escasos los intentos de sistematizar la enseñanza del canto popular, un proceso que, en el canto clásico, comenzó hace siglos.

Las razones por las cuales al canto no clásico le ha sido dificultoso integrarse al campo de la pedagogía vocal son variadas –históricas, sociológicas e ideológicas– y su análisis escapa a los propósitos del trabajo. Sin embargo, nos gustaría reflexionar sobre algunos argumentos que contribuyen al mantenimiento de la situación y que, por su índole, son cercanos a nuestro tema de interés.

Basaremos, entonces, nuestro trabajo en la discusión de dos ideas que, a nuestro parecer, son críticas para explicar por qué se afirma que no existen técnicas diferenciadas para los distintos estilos vocales.

Por último, intentaremos utilizar la definición de técnica propuesta para comparar dos enfoques ejemplificadores de un mismo problema y para un diagnóstico del estado actual de la cuestión en la ciudad de Córdoba realizado basándonos en una pequeña pesquisa sobre la genealogía pedagógica de los docentes cordobeses, en conversaciones sobre el tema mantenidas con varios profesores de canto reconocidos y en nuestro conocimiento de muchos años del medio del canto cordobés.

Enseñar canto popular es enseñar un estilo

La primera idea que presentaremos es la que postula que enseñar canto popular es enseñar un estilo de canto. Debemos aclarar que la creencia de que la pedagogía del canto popular debe estar basada en la enseñanza de un género específico ha evolucionado radicalmente en los últimos 70 años y se pueden hallar trazos de esta transformación al indagar en la literatura especializada. Veamos algunos ejemplos provenientes de un par de importantes revistas estadounidenses.

En un artículo de 1952 en *The Bulletin*, la revista oficial de la National Association of Teacher of Singing (NATS) de Estados Unidos, hallamos el siguiente comenta-

rio de Earle Tanner: es que el canto popular no se enseña, a excepción de orientar a una persona sobre un estilo popular en cierto momento. No se enseña canto, sino que se enseña a cantar canciones (1952, pág. 22).

Entendida de esta manera la enseñanza del canto popular –y si nos atenemos a la definición de técnica vocal propuesta anteriormente– debemos concluir que, efectivamente, para el canto popular no hay una enseñanza sistemática de una técnica: no hay ejercicios en el sentido más usado del término y el cuerpo conceptual seguramente estaría relacionado con la interpretación, no con la producción vocal.

La enseñanza del canto popular, entonces, podría (o debería) ser asumida por un *coach* (un profesor de repertorio) y no profesor de canto. Tanner (1952) lo deja en claro: los cantantes populares que se especialicen solo en ese medio, no necesitan lecciones de canto, necesitan un coach que les enseñe el estilo pop. Esto da cuenta del 99% del éxito de cualquier cantante pop.

Sin embargo, en 1986, y en la publicación del mismo organismo –ahora llamada *The NATS Journal*, y definitivamente alineada con la pedagogía vocal contemporánea (Alessandroni, 2013)– se incluía un escrito de otra entidad asociada de mucho prestigio, The American Academy of Teachers of Singing (AATS). En dicho artículo llamado ‘The Pop’ Singer and the Voice Teacher” los académicos trazan un panorama de la evolución de los géneros populares del canto, distinguiendo aquellos con influencias del canto clásico (los estilos que surgieron de Broadway, del cine y del Tin Pan Alley) de los que no tienen rasgos en común (rock, belting, rasping).

Del escrito extrajimos un párrafo que muestra el cambio de postura (y hasta un cierto desconcierto) adoptado por los profesores de canto clásico al constatar el arraigado e indudable fenómeno comercial del canto popular y la proliferación de sus géneros. En él ya no se discute que un cantante popular pueda, o deba, acudir a un profesor de canto, sino que se aconseja a los profesores que, al atender a tales alumnos, se apoyen en un equipo interdisciplinario. La sugerencia –fruto de una incipiente práctica de trabajo grupal, que hace ya un tiempo ha demostrado ser notablemente exitosa– tendía a solucionar dos inconvenientes: la poca familiaridad de los profesores con la problemática, debido a su formación clásica y, por otro lado, la posibilidad latente de litigios. En el artículo leemos:

¿Cuál debe ser entonces la respuesta del profesor de canto? Muchos en nuestra profesión están clásicamente entrenados y tienen experiencia en el desempeño y / o enseñanza centrada en el repertorio estándar de ópera, opereta, comedia musical, oratorio y canciones. [Entonces] pueden rechazar la participación [en la formación de estos cantantes] y relegar la responsabilidad a los entrenadores competentes, donde existan, y a los terapeutas acreditados para tratar las anormalidades vocales. En la presente época litigiosa, los maestros que eligen enseñar cantantes pop deben protegerse a sí mismos y a sus estudiantes estableciendo relaciones de consulta con los médicos y terapeutas que reconocen el valor del trabajo de equipo tanto en el tratamiento como en la investigación interdisciplinaria. (American Academy of Teachers of Singing, 1986, págs. 21-31)

Poco más de veinte años después, en 2009, Weekly y Lovetri , presentaban en el *Journal of Voice* un estudio que describía la situación de la enseñanza del canto popular en Estados Unidos (Weekly & Lovetri, 2009). El trabajo, construido con metodología estadística, analiza el tipo de formación y el bagaje conceptual con que cuentan los profesores dedicados a la enseñanza de Contemporary Commercial Music (CCM)³. Sus resultados son interesantes y, a los fines de las presentes argumentaciones, pueden destacarse dos: por un lado, el mayor porcentaje de los profesores que enseñan canto para la CCM tiene una base formativa clásica y admite no tener demasiada experiencia profesional relacionada con la música popular. Por otro, la mayoría reconoce que hay muchos ingredientes que diferencian a la enseñanza del canto clásico de aquella pedagogía adecuada para los géneros abarcados por la CCM.

Destacamos el gesto, en favor de la enseñanza de la música popular, representado por la incorporación de artículos dedicados a este tema en publicaciones de la importancia de la *Journal of Voice* o de la *Journal of Singing*. Esta última –quizá la revista periódica para profesores de canto más importante del mundo– mantuvo durante cuarenta años una sección dedicada al canto popular (“The Bach to Rock connection”). Del responsable de la sección, Robert Edwin, tomamos un párrafo con su punto de vista sobre la evolución de la pedagogía de la música popular que responde, nos parece, al comentario de Tanner transcrito al principio de esta sección:

³ Término acuñado por Lovetri y que se utiliza como sinónimo de música no clásica. Bajo esa denominación se incluyen: cabaret, country, experimental, folk góspel, jazz, MT, pop, rock y rhythm and blues (R&B).

En las últimas décadas, la música [denominada] CCM [...] ha evolucionado hasta convertirse en una forma de arte altamente sofisticada y técnicamente exigente despertando la curiosidad de los investigadores y creado la necesidad de su propia pedagogía [lo que], en respuesta a la demanda popular, ha llevado al desarrollo de los departamentos de teatro musical y CCM en todo el mundo académico, así como un clamor por el entrenamiento de CCM en estudios privados de voz. (Edwin, 2007, pág. 215)

La técnica para el canto popular es la misma que para el canto clásico

1. La segunda idea, también de larga data y bastante difundida en particular y por razones obvias entre quienes enseñamos o practicamos el canto clásico, sostiene que como afirman Naidich y Segré, “fundamentalmente, la técnica vocal que debe usar el cantante popular no difiere de la técnica del canto lírico” (1981, pág. 92).

Pero ¿a qué se refieren cuando afirman que no hay diferencias? Veamos algunas de las aseveraciones que encontramos al seguir leyendo a los mismos autores:

(1) “El cantante lírico necesita desarrollar volumen, resonancias, armónicos; el cantante popular, al hacer uso de amplificadores electrónicos, no depende de la fuerza o volumen de su voz.” (1981, pág. 92)

(2) “La respiración debe ser costoabdominal pero la presión aérea será menor que en el canto lírico” (1981, pág. 93)

(3) “Debe evitarse asemejar la emisión de los distintos estilos populares a la del canto lírico, sobre todo en la importancia fundamental que debe darse a la dicción.” (1981, pág. 93)

(4) “Es necesario recordar que su registro [el del cantante popular] no llegará a la extensión de dos octavas del cantante lírico, pues siendo la tesitura más corta (a veces apenas supera la octava musical) es preciso evitar las notas extremas o excederlas” (1981, pág. 94)

Hacia el final del apartado los autores caracterizan las exigencias vocales de varios géneros no clásicos: el *bossa nova* requiere un tono muy suave, sin resonancias, muy articulado; el rock para las voces masculinas exige gran extensión, y un desarrollo del falsete; el tango una zona de voz hablada amplia; el jazz pide vibra-

to, dos octavas o más de extensión; el folclore argentino no permite la cobertura [sic] de la voz.

Al relacionar este apartado del libro, dedicado al canto popular, con el concepto de esquema corporal vocal de los mismos autores, es posible deducir que deben existir grandes diferencias entre las sensaciones internas y las imágenes generadas por cada uno de los tipos de canto descritos. Una vez aceptado esto podemos razonar del siguiente modo: si el cantante popular no necesita la fuerza o volumen de un cantante lírico, si su emisión no debe asemejarse a la de un cantante lírico, si no utiliza la misma presión de aire, si su tesitura es más corta que la de un lírico (y hay que evitar las notas extremas), si cada género tiene características de fonación, articulación y resonancia distintas y si cada una de estas características se asocian a un esquema corporal vocal propio desarrollado mediante un entrenamiento particular y asociado a conceptos específicos ¿podemos afirmar que el canto lírico y el popular utilizan la misma técnica?

2. Potter afirma que en el canto clásico moderno, el color (un parámetro instrumental, no verbal) es uno de los más importantes criterios de evaluación (1998, pág. 193).

Dicho de otra manera, no cualquier color de voz es aceptado, por ejemplo, para la ópera. Hay un “modelo” tímbrico al cual un cantante debe adecuarse para tener éxito, algo que es obvio para quien escuche a varios tenores cantando la misma aria. Es más, actualmente el parecido tímbrico es tal que se desdibujan incluso las diferencias que, hace años, caracterizaban a las distintas escuelas nacionales de canto. Ya en 1997, Miller afirmaba que, debido a las tendencias hacia una globalización cultural y los cambios en el gusto popular, el vocalismo de elite es, en algunos aspectos, más homogéneo que hace unos cincuenta años atrás (1997, pág. xvii).

Si esta característica es cierta para el canto clásico ¿no podrá ser cierta para otros estilos vocales? ¿no habrá una cierta uniformidad en el sonido de los cantantes de tango, por ejemplo? Pensamos que sí, y que es posible plantear la existencia de una relación estrecha, y poco estudiada, entre géneros musicales y timbre vocal (o conceptos tonales asociados a la voz). Miller se refiere a esto al decir que: “los buenos cantantes tienen un concepto de sonido en su oído, concepto que es resultado de un condicionamiento cultural. [Por lo tanto] las técnicas de canto pueden ser identificadas, hasta cierto punto, con las preferencias culturales” (Miller, 1986,

pág. 205). Arellano por su lado aporta que en el timbre se entrecruzan conceptos contradictorios, por un lado, el “aspecto identitario por excelencia” y por otro “la patronización de su sonido en torno a determinado género musical” (Martinez & Arellano, 2018, pág. 39).

De los pocos trabajos realizados al respecto hay algunos basados en el uso de una de las tecnologías más utilizadas para la investigación de la voz, la llamada electroglotografía. Mediante esa técnica Roubeau y Henrich identificaron cuatro tipos de mecanismos de vibración laríngea, es decir, “diferentes configuraciones del vibrador glótico que permiten la producción de todo el rango de frecuencia de la voz humana” (Roubeau & Henrich, 2009, pág. 437). Esos mecanismos se pueden asociar a los distintos registros vocales, así el M0 corresponde al frito vocal; el M1 al registro modal (normal), de pecho, la voz mixta, la voz de cabeza para la ópera (en los hombres); el M2 al falsetto, a la voz de cabeza en las mujeres, al loft; y el M4 al registro silbido, flageolet, flute, whistle (Roubeau & Henrich, 2009, pág. 437).

Utilizando estos conceptos Bourne, Garnier y Kenny (2001) comparan y caracterizan las producciones vocales predominantes en algunos géneros. Por ejemplo, el *belting*, un tipo de emisión utilizada en el pop, rock, góspel, blues, jazz, etc. (Sacheri, 2012, pág. 117), es catalogada como correspondiente al tipo M1. Su comportamiento laríngeo se caracteriza por las cuerdas vocales gruesas, con una fuerte aducción y con actividad muscular dominante del músculo tiroaritenoides. Este tipo de comportamiento y el tipo de ajuste del tracto vocal utilizado producen un sonido de baja energía en los parciales altos y de una fundamental débil en comparación con el canto clásico (Bourne, Garnier, & Kenny, 2001, pág. 439).

El trabajo describe entonces una producción vocal propia del *belting*, y diferente del canto clásico, producción que tiene su correlato acústico. Es decir que el *belting*, al igual que el canto clásico, propone un concepto tonal, un ideal de sonido vocal propio de ese estilo.

Aunque los estudios de este tipo no son abundantes podemos aventurarnos a suponer que otros estilos vocales también tendrán asociadas características de sonido particulares y por lo tanto modos de producción distintos. Parece difícil negar entonces que, entre el canto clásico y otros estilos de canto (el *belting* al menos) hay diferencias en los conceptos tonales, diferencias que resultan en modos característicos de producción y que requieren técnicas y soluciones pedagógicas distintas.

3. Si volvemos a leer la definición propuesta notaremos que una técnica vocal debe contar con dos elementos: un proceso de entrenamiento y una serie de conceptos asociados. Por supuesto ambos serán diferentes si las propuestas técnicas lo son y este es el caso de las formas de canto que podemos llamar, globalmente, canto popular y canto clásico. Para comentar el punto, he transcritto dos descripciones extraídas de dos materiales bibliográficos. Los autores son, en ambos casos, referentes en su campo y tienen una vasta experiencia en la educación de cantantes. Los párrafos describen una ejercitación, y simultáneamente un enfoque conceptual, destinados a la gestión de la zona aguda de la voz en un estilo de música popular. Los autores de la primera descripción lo hacen desde el punto de vista de la salud vocal y con indudables referencias a la técnica clásica, el segundo autor, por su parte, está decididamente ubicado en la pedagogía del canto popular.

Así pues, Segre y Neidich nos dicen:

En la mujer, en cambio, al llegar al tono de pasaje a la voz de falsete, será necesario practicarlo. [...] En la cantante popular, en general, no se busca un aprovechamiento máximo de los resonadores a gran volumen, estos aspectos acústicos suelen, suplirse por implementos electrónicos. El falsete permite la distensión de la laringe en los tonos agudos en que, de otra manera, se le exigiría un esfuerzo perjudicial.

Como los primeros tonos del falsete suelen ser muy débiles, es necesario emitir las notas más agudas de la zona grave, lo más livianas posible con el mínimo de presión sobre las cuerdas, a fin de emparejar el registro y tratar de hacerlo imperceptible al oído del oyente, o adelantar las notas del pasaje a voz de falsete; es decir, no esperar hasta lograr la nota más aguda en la voz natural hablada o de pecho, que se produce con cierta dificultad y esfuerzo, sino buscar voluntariamente la emisión en falsete uno o dos tonos antes del pasaje forzoso. Este recurso es necesario igualmente para el canto lírico.

Es útil, a semejanza del quejido en el actor, la ejercitación de un sonido de sirena o casi un aullido de agudo al grave en portamento suave. Muchas veces estos sonidos de falsete jamás han sido experimentados e inclusive pueden haber sido rechazados por considerárselos falsos. La práctica más eficaz es sobre las vocales “u”, “o”.

El maestro debe realizarlo previamente para que la alumna comprenda y escuche el tipo de sonido que debe emitir y pueda llegar a imitarlo.

En general, este sonido se logra al principio con mucha inhibición. Poco a poco se podrá ir mejorando al percibir que su emisión se logra

con una gran participación del aire y relajación del cuello, siendo la sensación laríngea muy placentera, al no percibirse esfuerzo alguno a ese nivel. (Segre & Naidich, 1981, págs. 93-94)

Por su parte, Edwin afirma que:

El mejor ejercicio que he encontrado para este día, es una escala, de cinco notas, ascendente y descendente, que alterna las sílabas “na” y “nee” [na] y [ni]. Este, al igual que la mayoría de los otros ejercicios, debe realizarse inicialmente a ritmo rápido para evitar la tensión de notas altas en el sistema vocal.

Comenzaremos en la parte baja del rango vocal del estudiante. El sonido debe ser, al menos, un sonido mixto (mezcla de pecho o voce mixta), pero preferiblemente deberá ser ese tipo sonido latoso, penetrante y teñido de nasalidad que llamamos *belt*. Llevaremos la vocalización hacia arriba de a medios tonos. Continuando hasta que la voz cambie a la voz de la cabeza (o falsetto, si es un cantante masculino).

Muchas cantantes mujeres harán inconscientemente una transición de registro en el *pasaggio* inferior, entonces hay que volver atrás y comenzar de nuevo, incentivándolas para tratar de llevar el tenso sonido de *belt* a notas más altas de la escala. Se necesitará que ellas acepten una postura más tirante del torso y la laringe, así como la percepción de un sonido nasalizado (“colocación hacia adelante”) como parte de la experiencia del *belt*.

No es raro que se pueda llevar a la cantante a notas tales como un C5 (C por encima de C medio) o incluso más alto la primera vez. Los varones se sorprenden cuando, a menudo, pueden cantar *belt* en notas que están una tercera menor más altas que con su voz “legítima”⁴. Las reacciones comunes de ambos, mujeres y varones, son: No daña en absoluto. Todos los maestros clásicos que he tenido me dijeron que sería molesto, pero no es así. (Edwin R. , 1998, págs. 61-62).

⁴ Probablemente Edwin se refiera al “legit”, una abreviatura de “legitimate”, el tipo de canto utilizado en el teatro musical, sobre todo en sus comienzos, y muy relacionado con el canto clásico.

Veamos si podemos resumir las coincidencias y discordancias:

- Los ejercicios no son los mismos: un glissando ascendente en el primer caso y una escala de cinco notas que asciende y luego desciende, en el otro.
- El objetivo en ambos casos es que el/la cantante adquiera la experiencia de un modo de emisión distinto al conocido.
- Sin embargo, los modos de emisión propuestos para trabajar en la zona aguda de la voz de la cantante son opuestos: el falsete en el primer caso y el belting, evitando el falsete en el otro.
- En el primer ejemplo se utiliza como herramienta pedagógica la imitación, en el segundo no.
- El primer ejemplo propone a los fonemas /u/ y /o/ como sonido para el ejercicio, el segundo en cambio sugiere las sílabas /na/ y /ni/.
- Las sensaciones que supuestamente las/los cantantes deben percibir son muy distintas: una sensación laríngea placentera, de una emisión sin esfuerzo, para una de las propuestas, mientras que en la otra se admite un cierto grado de tensión en el torso y la laringe y un sonido nasalizado.
- En cuanto a las reacciones de los/las alumnos/as, en el primer caso se reporta que muchas veces los sonidos experimentados han sido rechazados por considerárselos falsos y en el segundo se describe que el comentario más común es el de incredulidad ante la ausencia de molestias que las/los estudiantes esperaban, expectativa ligada a sus experiencias con el canto clásico.

Como puede notarse no solo son muy escasas las coincidencias, sino que en varios de los casos hay profundas discrepancias entre los dos ejemplos, tanto en la ejercitación propuesta como en los conceptos, demostrado que estamos en presencia de dos enfoques técnicos distintos.

Del dicho al hecho (conclusiones)

¿Qué pasa en Córdoba con las enseñanzas de canto para la música popular?

Según nuestras pesquisas y conocimientos del medio, en la formación de una buena parte de las/los pedagogos vocales cordobeses de canto popular pueden rastrearse conocimientos de canto clásico –en forma similar a lo que Lovetri (Weekly & Lovetri, 2009) muestra que ocurre en su entorno. Por citar un ejemplo, en un grupo de tradicionales instituciones en las cuales se enseña canto popu-

lar –Collegium CEIM; La Colmena escuela de música y el Conservatorio Félix T. Garzón– una buena parte, sino la mayoría, de las/los docentes han recibido instrucción de canto clásico.

Las conversaciones sobre el tema con profesoras/es de nuestra ciudad nos sugieren que la formación de estos profesionales se arraiga en la certeza de que compartimos la misma anatomía y fisiología del aparato fonador –algo que merced a los conocimientos acumulados de siglos parece estar claro– un factor que parece condicionar la idea de que el enfoque técnico también debe ser uno.

Esto podría explicar el hecho de que, teniendo en cuenta la definición y los ejemplos incorporados al trabajo, los entrenamientos y conceptos impartidos a las/los cantantes populares de nuestro medio no parecen responder a una técnica vocal de propia del canto popular. Según los comentarios de estudiantes de canto popular, más bien pareciera que dichos ejercicios y nociones provienen del ámbito de la música clásica a los cuales se agregan en muchos casos, instrucciones acerca de la higiene y profilaxis vocal. Sin embargo, para confirmar esta impresión, se debería ahondar en el tipo de trabajo técnico que los profesores de canto popular cordobeses realizan y rastrear las posibles conexiones con el canto clásico identificando las singularidades y semejanzas, una labor que proponemos para investigadores interesados en la pedagogía vocal.

Por último, si se pretendiese optar por un enfoque técnico diferente se debería enfrentar el problema de los escasos materiales didácticos disponibles. Al incursionar en el canto popular resultará muy difícil encontrar, por ejemplo, modelos de un conjunto sistematizado y fundamentado de ejercicios. Para el ámbito académico o institucionalizado estas dificultades se ven aumentadas porque es muy difícil contar con el imprescindible cuerpo teórico actualizado en castellano. Aceptar la existencia de técnicas vocales diversas para géneros distintos, entonces, no implica que estas puedan aplicarse apropiada, responsable y eficientemente en nuestro medio, al menos por ahora.

Como pedagogos, sin embargo, no podemos menos que adherirnos a la posición tomada por la AATS en el 2008 cuando proclamaba: no hay estilo o técnica vocal, ya sea *belting* o canción artística tradicional, que pueda aprenderse en un taller de fin de semana. Los profesores de canto deben estudiar a fondo las técnicas específicas que producen el “*twang*” en el country, el “*wail*” en el gospel, el “*rasp*” en el rock, así como se estudian las diferencias que existen entre los cantantes

del “bel canto”, cantantes wagnerianos o mozartianos en la ópera tradicional. La Academia reconoce y apoya la diversidad de técnicas de canto necesarias para satisfacer las diversas demandas de los cantantes más allá del lugar que ocupan en el espectro de los estilos de canto (American Academy of Teachers of Singing, 2008, pág. 7).

Referencias bibliográficas

- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal comparada. Qué sabemos y qué no. *Arte e investigación*, 15(9).
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín de Arte*, 13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/34571>
- Alessandroni, N., Burcet, M. I., & Shifres, F. (2012). Aplicaciones de la teoría contemporánea de la metáfora a la pedagogía vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance. En F. Shifres (Ed.), *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (págs. 97-107). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- American Academy of Teachers of Singing. (1986). The “Pop” Singer and the Voice Teacher. *The Nats Journal*, 21.
- American Academy of Teachers of Singing. (2008). In support of Contemporary Commercial Music (NonClassical) Voice Pedagogy. *Journal of Singing*, 65(1), 7-70.
- Bourne, T., Garnier, M., & Kenny, D. (2001). Music Theater Voice: Production, Physiology and Pedagogy. *Journal of Singing*, 67(5), 437-44.
- Brusco, I., & Formento, E. (2009). *Escalas o trabalenguas: las profesiones vocales y sus sistemas de entrenamiento*. Texto presentado para un taller de las “Jornadas de Actualización Fonoaudiológicas”. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Edwin, R. (1998). Belting 101, Part two. *The Journal of Singing*, 55(2), 61-62.
- Edwin, R. E. (2007). Belt is Legit. *Journal of Singing*, 64(2), 213-215.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its challenge to the Western Thought*. New York: Basic Books.
- Martínez, M. D., & Arellano, C. M. (2018). *La voz popular. Caminos posibles para el canto*. Buenos Aires: Música Nuestra.
- Means Weekly, E., & LoVetri, J. (2009). Follow-UP Contemporary Commercial Music (CCM) Survey: Who’s Teaching What in Nonclassical Music. *Journal of Voice - Official Journal of the Voice Foundation and the International Association of Phonosurgery*, 23(3), 367-375.
- Miller, R. (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books.

- Miller, R. (1997). *National Schools of Singing - English, French, German and Italian Techniques of Singing Revisited*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- Potter, J. (1998). *Vocal authority: singing style and ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roubeau, B., & Henrich, N. C. (2009). Laryngeal Vibratory Mechanism: The Notion of Vocal Register Revisited. (T. V. Foundation, Ed.) *Journal of Voice*, 23(4), 425-438. doi:10.1016/j.jvoice.2007.10.014
- Sacheri, S. (2012). *Ciencia en el arte del canto* (1era ed.). Buenos Aires, Argentina: Librería Arkadia Editorial.
- Segre, R., & Naidich, S. (1981). *Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Tanner, E. (1952, January-February). Should we teach present day methods of singing popular songs? *The Bulletin- Official Organ of the National Association of Teachers of Singing, Inc.*, VIII(3), 22.

Cita sugerida: Formento, E. L. (2019). Técnica vocal o técnicas vocales en Córdoba: una discusión sobre la relación entre técnica vocal y estilos de canto. *Investiga+*, 2(2), 89-103. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física

Gender and Sexuality Problems in Physical Education

Lucila Didier*

Resumen: En el mundo en general, y en América Latina particularmente, la problematización acerca del género y la sexualidad vienen ocupando un lugar central en las agendas políticas y sociales.

Acompañados de los movimientos feministas, de los nuevos paradigmas médicos y de las nuevas definiciones de la Organización Mundial de la Salud en torno a lo sexual, diversos cambios se hicieron posibles. Comenzar a hablar de salud sexual y reproductiva, de derechos sexuales y de diversidad sexual, es una de las muestras de la importancia que el tema fue adquiriendo. Tarea más que obligada para una mudanza de paradigma fue generar una deconstrucción que lleve a pensar lo que estaba aceptado o conocido como natural y mirarlo como una construcción social, cultural y política.

El objetivo de este artículo es caracterizar ciertas prácticas de las clases de Educación Física, vinculadas al género y la sexualidad, desde el desarrollo propuesto por diversos/as autores/as que investigaron el campo en las últimas décadas. Para dar cuenta de ello se recorrerán los caminos de diversos/as autores/as realizando un análisis de contenido que permita dilucidar desde qué perspectiva se reflexiona sobre la temática planteada.

Palabras clave: educación física, género, sexualidad

Abstract: In the whole world and particularly in Latin America, gender and sexuality matters have taken a central place in the political and social agenda. Along with the feminist movement, new medical paradigms and definitions of sexuality by the World Health Organization, some changes became possible. Allowability to talk about sexual and reproductive health, sexual rights and sexual diversity, are a few examples of these changes. Those changes were focused on generating a deconstruction that leads to consider what is known and accepted as natural, rather as a social, cultural and political construction. This article aims to characterize some practice of Physical Education class related with gender and sexuality, since development of various authors who investigated the subject in recent decades. In order to fulfill this purpose, the paths of different authors will be traversed, executing a content analysis that allows us to elucidate from which perspectives the subject has been considered.

Keywords: physical education, gender, sexuality

Recibido: 10/11/19
Aceptado: 25/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Licenciada en Educación Física, UPC. Investigadora en CIFFYH-UNC y GEC-UFBA.
didierlucila@gmail.com

Introducción

Las temáticas de género y sexualidad vienen ocupando un lugar cada vez más protagónico en las agendas políticas y sociales en el mundo en general, pero particularmente en América Latina. Muchos cambios han sido posibles gracias al avance de los movimientos feministas, al surgimiento de nuevos paradigmas médicos y a las nuevas definiciones en torno a lo sexual que nos ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS). Una muestra de este avance favorable que han ido adquiriendo estas temáticas es el hecho de que se haya comenzado a hablar de salud sexual y reproductiva, de derechos sexuales y de salud reproductiva, de diversidad sexual y de inclusión.

Incluso, el hecho de que la interrupción voluntaria del embarazo esté presente hoy en las agendas, es un hito de los movimientos feministas que defienden la salud sexual y la autonomía de los cuerpos. Parte de la evolución estuvo centrada en generar una deconstrucción que lleve a pensar lo que estaba aceptado o conocido como natural y mirarlo como una construcción social, cultural y política.

Es decir, si pensáramos que el género, la sexualidad y lo que gira en torno a estos tópicos es dado y gobernado solo por un orden natural y biológico, ninguno de los debates, ni siquiera este artículo, tendrían sentido. Para que estos cambios tuvieran lugar, fue necesario, y aún lo es, comenzar a mirar las problemáticas en torno a lo sexual desde otros lentes, unos que posibiliten entender su carácter dinámico, social y cultural. Unos que ayuden a entender que lo biológicamente dado no gobierna todo, sino que los procesos de socialización y de culturización hacen su parte, y lo hacen aun con más fuerza.

Los cambios han sido y siguen siendo tan importantes que la discusión ya no se extingue en la idea de cuestionar si deben o no existir derechos sexuales, sino en pensar de qué modo esos mismos derechos pueden ser garantizados a través de regulaciones, programas, etc. (Consejo Internacional de Políticas y Derechos Humanos, 2010). Incluso, una vez que los derechos sexuales aparecieron como tales, fue necesario también dar un giro en su perspectiva, que inicialmente se concentraba en la reparación de un daño, puesto que concebía al sujeto como víctima. Evaluación mediante, esta lógica fue cambiando y, en consecuencia, los derechos sexuales resultaron más completos y abarcativos. No obstante, claro está, queda mucho camino por recorrer.

Tal como da cuenta el título de este artículo, la idea es poner en evidencia algunas prácticas sexistas que se reproducen en las clases de Educación Física, y que podrían contribuir a reproducir fuerzas desiguales en materia de género, o que, podrían ser modificadas y tornarse espacios de coeducación e inclusión de la diversidad.

Son varios los autores que han trabajado esta problemática (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Devís Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; Scharagrodsky, 2004) sin embargo, muchos de ellos lo hacen solo historizando o bien, dando cuenta de lo que sucede efectivamente en las prácticas. Son pocos, no obstante, los que ponen en tensión los discursos actuales presentes en las agendas políticas con las prácticas reales de la escuela. Creo que es necesario hacerlo, en la medida en que la escuela se constituye como la institución encargada de transmitir saberes y cultura, y en ella, puertas adentro, se reproducen o se repiensen estereotipos y categorías.

Por lo expuesto anteriormente, este artículo se dividirá en cuatro apartados, los cuales intentarán arrojar luz sobre la problemática planteada.

1. Sexualidad y género: reflexiones teóricas

Es necesario, para los fines de interpretar o analizar un fenómeno o una problemática social, tener en cuenta algunas construcciones teóricas que resultan adecuadas para su interpretación.

En primer lugar, resulta central explicitar de qué hablamos cuando nos referimos a la 'sexualidad', a pesar de que proponerse alcanzar una definición última del término resulta un proceso complejo. La OMS (2005, como está citado en Pecheny & De la Dehesa, 2009, pág. 2) la define como un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida; abarca, por otra parte,

al sexo, género, identidades y roles, orientación sexual, erotismo, placer, intimidad y reproducción. La sexualidad se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Mientras que la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan. La sexualidad se ve influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

En esta definición quedan expuestos sus rasgos constitutivos y queda expresada su complejidad y su carácter multifactorial. Al mismo tiempo, más allá de la definición propuesta, se entiende también que la sexualidad no está dada por un orden natural, sino que, si bien guarda una estrecha relación con lo biológico, es construida más que dada. Por otro lado, se plantea la separación entre conceptos que en el pasado estaban subsumidos al término sexualidad, o que ni siquiera existían, como 'género', 'placer', 'orientación sexual', 'identificación sexual', entre otros.

Carlos Figari (2012), lejos de dar una definición acabada de la sexualidad, plantea un recorrido por las formas discursivas del término en tanto concepto dinámico y social. Comienza entonces hablando de la sexualidad dentro de los discursos religiosos, en los que la jerarquía entre los cuerpos provocaba divisiones, y en los que el placer tenía un lugar muy restringido: las relaciones sexuales eran tan solo el medio para la reproducción.

A fines del siglo XVIII, la ciencia fue ganando terreno y planteó una serie de regulaciones de comportamientos y actitudes que debían tener los cuerpos sexuados, que se mantuvo en los siglos XIX y gran parte del XX. Por otra parte, en lo que Figari (2012) llama Modernidad Tardía, se puede ver una ruptura con los modelos hegemónicos de las ciencias y una autogestión de los cuerpos, el erotismo y el placer, tomados como sistemas autónomos y morales.

El autor plantea también la existencia de un cuarto paradigma, en el cual todas estas construcciones teóricas no tienen sentido alguno ya que no se basan en la idea de sexualidad o de diferenciación de los cuerpos en la manera en la que los otros tres paradigmas lo hacen (Figari, 2012). En relación con los discursos de lo sexual y la sexualidad, aparece el término género, asociado en el construccionismo a la categoría dual sexo-género. El sexo sería lo natural, lo dado, y el género entonces sería aquella forma de actuar lo dado, es decir, lo natural mediado por procesos de culturización.

Para comprender la importancia de que un paradigma sostenga la diferencia entre sexos, es necesario conocer que durante mucho tiempo estuvo presente la idea de que había un cuerpo y sexo únicos, es decir, las personas no estaban separadas jerárquicamente por sus diferencias biológicas sino por sus roles y funciones en la creación. Más adelante, discursos como los de Galeno (Edad Antigua/ Imperio Romano) sostenían que "el varón era el cuerpo perfecto mientras la mujer

un cuerpo en vías de serlo” (Figari, 2012, pág. 64) es decir, que ya en esta visión aparecía una clara jerarquización de un cuerpo sobre otro, basada en diferencias del orden natural. Luego, mediante el discurso científico como hegemónico, se establece, en los siglos XVIII y XIX, una clara diferenciación entre sexos y una diferenciación también en lo social (actividades, formas de vida, ciudadanía, etc.).

Esta idea de sexo-género, que fue defendida sobre todo por las feministas seguidoras de Simone de Beauvoir, entiende que los cuerpos nacen sexuados como machos o hembras y que son procesos culturales los que dan las categorías hombre y mujer. En este sentido, al género no le correspondería una única forma de ser o de vivirse, porque al reconocerse su carácter social y cultural, pierde la forma de algo dado naturalmente, es decir, podríamos pensar que podrían coexistir distintos modos de ser mujer y distintos modos de ser varón.

Sin embargo, autores/as más recientes como Judith Butler expresan que el género no puede ser entendido como una categoría estable, y que no puede tampoco entenderse como una acción del sujeto independiente de las construcciones sociales, es decir, para ella el género es performativo, en el sentido de que “no es más que el efecto de la repetición de un conjunto de significados establecidos socialmente” (Mattio, 2012, pág. 92).

Coincidimos con Butler cuando expresa que

no hay un cuerpo puro que descansa por debajo de las categorías sexuales, genéricas o raciales con las que es marcado desde su nacimiento, sino que dicho cuerpo nos es dado, se nos hace perceptible a la luz de categorías socialmente compartidas que no sólo tienen un carácter descriptivo, sino que además tienen una fuerza normativa ineludible. (2002, como está citada en Mattio, 2012, pág. 93)

Tras este recorrido por las principales construcciones teóricas, estamos en condiciones ahora de entrar de lleno en el campo de la educación física.

2. Educación física en Argentina: historia de una separación

La educación física como disciplina nace prácticamente con la escuela, es decir, se configura como un espacio de saberes, y su práctica y enseñanza se continúan desde entonces sin interrupción, aunque no exentas de cambios y sacudones. Inmersa, en sus inicios, en otros espacios curriculares (es decir, sin tener autonomía como disciplina por sí misma) como Biología o Anatomía, los saberes transmitidos fueron cobrando cada vez mayor fuerza y alcanzando la legitimidad necesaria para consolidarse como un espacio único que tuviera a su cargo nada más ni nada menos que la enseñanza de todas las prácticas que hacen a lo corporal; es allí que la Educación Física alcanza el status requerido para independizarse como disciplina autónoma, libre de otras disciplinas.

Por supuesto, estas prácticas que hacen a lo corporal no podrían ser iguales en este 2019 como lo eran a mediados del siglo XIX, y la pugna por imponer ciertos saberes por sobre otros parece no ver el fin. Lo que sí es claro en el historia de este espacio es que los contenidos que allí se legitimaban como válidos-y aún hoy lo siguen haciendo-estaban siempre en constante relación con los objetivos políticos y sociales que el país o la sociedad tuviera. Sin embargo, sea cual sea el contenido, parece ser que la configuración de saberes para varones con diferencia de los saberes de las mujeres estuvo siempre presente, y sigue hoy ocupando muchos de los patios de nuestras escuelas.

Con la sanción de la Ley N.º 1420, se establecieron varios programas (no solo específicos de Educación Física) dentro de las escuelas que diferenciaban entre varones y mujeres y les asignaban tareas específicas. Por ejemplo, mientras que los varones recibían nociones de agricultura y ganadería, las mujeres recibían conocimientos de economía doméstica y labores de mano. En ese entonces, ya la escuela marcaba una diferencia desde lo sexual, y la Educación Física no quedó por fuera de estos procesos (Scharagrodsky, 2004).

En el marco de la misma ley, se contemplaba que si bien la educación corporal y la educación física debían estar dirigidas a ambos sexos, lo hacían con objetivos diferentes, por lo cual, las mujeres recibirían clases orientadas a las actividades rítmicas y la gimnasia femenina, y los varones realizarían todas las actividades que desarrollaran su fuerza y su hombría.

Hay dos paradigmas que se consolidaron fuertemente en la Educación Física, y que aún hoy tiñen las clases: son la huella militar y la huella higienista. Así, los primeros programas escolares argentinos instalaron las prácticas físicas militaristas en las escuelas, que estaban destinadas solo a los varones; por lo cual, el espacio de aprendizaje de las mujeres se restringía a las labores manuales como corte y confección (Scharagrodsky, 2001).

Desde este momento, hasta bien entrado el siglo XX, la Educación Física se consolidó como un espacio de configuración de la buena masculinidad o de la hombría, destinando actividades específicas para ello y consolidando una arbitraria distribución de roles, atributos, comportamientos y propiedades, que ponían como foco central ciertos valores en los hombres como valor, valentía, fuerza y coraje. Esto no significaba que las mujeres no podían realizar actividades, sino que la práctica de la Educación Física estaba restringida en comparación con la de los varones, y esto se evidencia, por ejemplo, en que estos últimos gozaban de una práctica ordenada gradualmente con actividades y contenidos que iban complejizándose año tras año, mientras que en el caso de las mujeres las actividades se mantenían iguales hasta el último año.

Hacia 1910, la Educación Física evoluciona y prescribe la enseñanza de juegos libres y ejercicios gimnásticos, sin hacer hincapié en una diferencia sexual, solo restringiendo la práctica de juegos que provoquen desorden y falta de aseo. En paralelo, en Inglaterra, el mayor Baden Powell sacaba a la luz su libro *Scouting for Boys*, el cual iba a tener un lugar impensado en los programas escolares locales (Scharagrodsky, 2008).

Con la fundación en 1912 de la Asociación Argentina de Scouts, y la creación en las escuelas de los llamados batallones escolares, aptos solo para varones, las actividades físicas volvían a generar jerarquías y a fijar relaciones de desigualdad entre los sexos. Para el año 1914, se crean programas de Educación Física graduales, en el cual los contenidos iban variando. Es notorio aquí que se plantean los primeros años de enseñanza con igualdad de actividades para ambos sexos, mientras que en los últimos años vuelven a aparecer las actividades diferenciadas.

Para 1930, las actividades scout y militares, así como las diferentes actividades gimnásticas, pierden su lugar, sin embargo, las diferenciaciones en cuanto a lo sexual lejos de desaparecer permanecerán en el seno de las prácticas que más hegemonía logran en la escuela: los deportes (Scharagrodsky, 2001). Podemos en-

tonces, a través del recorrido previo, coincidir con Pablo Scharagrodsky cuando expresa que “ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos etc. se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuración y reconfiguración de sujetos con un género de un tipo determinado” (2004, pág. 61).

3. La situación actual: menos evidente, igual de nocivo

Pensar que en la actualidad la jerarquización y las relaciones de desigualdad en torno al sexo han desaparecido en las clases de Educación Física es desconocer uno de sus principales problemas actuales. La diferencia con el recorrido histórico establecido en el apartado anterior es que en aquellos años las distinciones y las divisiones eran patentes, porque de hecho estaban basadas en leyes. No obstante, si bien en materia de leyes de educación hemos avanzado ya que se prevé la enseñanza de las mismas actividades y los mismos contenidos sin importar sexo o género, la realidad es otra.

En muchas de las escuelas, y aunque la Ley de Educación Nacional, Ley N.º 26.206, ya no lo contempla, las clases de Educación Física son mixtas en nivel inicial, primario y en algunos casos en el ciclo básico de la secundaria, pero al llegar a los últimos años se separan los grupos. Y la dificultad es mayor si tenemos en cuenta que aun en las clases mixtas, la inclusión, la igualdad y la coeducación parecen no ganar terreno. Si bien el currículum plantea una igualdad en la enseñanza, el currículum oculto en las aulas y los patios sigue reproduciendo estereotipos de género y reforzando las relaciones de poder y desigualdad no solo entre mujeres y varones, sino también con respecto a la diversidad sexual, y esto tiene que ver con que la escuela no es un espacio aislado, sino que está en constante relación con el contexto social.

Ciertos estudios sobre género y Educación Física han concluido que los y las docentes suelen prestar más atención a los estudiantes varones que a las mujeres, debido a la atención que demandan, a las preguntas que realizan o a la predisposición para las prácticas (Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Piedra, García Pérez, Fernández García, & Rebollo, 2014; Vázquez, 2000; Griffin, 1989). Además de los resultados de estos estudios, un punto preocupante es que la mayor cantidad de actividades que se desarrollan en las clases de Educación Física en la actualidad, suele estar más vinculada a los intereses de los varones que a los de las

mujeres, y que está a su vez asociada a cierta idea de masculinidad hegemónica, por ejemplo, la práctica de fútbol o rugby.

A menudo se piensa que las diferencias en las clases surgen de un desinterés del estudiantado femenino en comparación al masculino, sin embargo, estudios como los de Blández Ángel, Fernández García, y Sierra Zamorano (2007) demuestran que tanto mujeres como varones tienen respuestas positivas a la práctica de actividades físicas y corporales, pero que lo que varía entre ambos son los motivos por los cuales quieren practicar y los gustos. La dificultad es que, casi siempre, terminan llevándose a cabo las propuestas preferidas por los varones. En el mismo estudio, al preguntar a las estudiantes por qué no quieren realizar ciertas actividades, la mayoría expresa que estas están orientadas siempre a la agresividad y a la muestra de rudeza, características que podríamos asociar con los objetivos de las actividades militares escolares que mencionamos al principio del artículo.

Al igual que pasa en otros ámbitos, los estereotipos se van haciendo cada vez más fuertes, y los sujetos terminan obrando en beneficio de estos aun de manera inconsciente. Tanto el estudio de Blández y su equipo (2007) como el de Cervelló, Del Villar, Jiménez,

Ramos y Blázquez (2003) coinciden en que las estudiantes mujeres ya no quieren practicar Educación Física por sentirse discriminadas, y expresan que no solo la oferta de actividades gira en torno siempre a las preferencias de los varones, sino que los profesores y las profesoras les exigen menos y les dan menor importancia: en efecto, a veces, a los varones se les exigen ciertas ejecuciones o dominios técnicos, mientras que a las chicas tan solo se les pide que jueguen.

Comentarios finales

El recorrido histórico por los diferentes momentos de la educación física desde su nacimiento hasta la actualidad, así como el recorrido por las construcciones teóricas en relación a la temática, son fundamentales para conocer en dónde estamos parados en relación a ella y cómo debería ser el camino de aquí en más.

Si bien los estudios y las investigaciones son una fuente imprescindible de conocimiento, que pueden generar no solo que ciertas temáticas se instalen en las

agendas, sino que se popularicen, es necesario comprender que las representaciones y los prejuicios están sumamente arraigados en muchos sujetos, y que el camino para su deconstrucción, aunque no imposible, es sinuoso y complejo.

El paso de la educación segregada, como aquella que separa a los y las estudiantes según raza, sexo o género, a la educación mixta, entendida como la participación de todas y todos, no deviene por sí sola en la coeducación (Baena Extremera, & Ruiz Montero, 2009). Esta última no es entendida solo como la permanencia de varones y mujeres en un mismo espacio de clase, sino que buscar abrir esos límites e ir un poco más a fondo. Los autores retoman la definición de Cremades (1995), según la cual la coeducación es educar por igual en un mismo sistema de valores y de expectativas que no esté jerarquizado por género social, pretendiendo eliminar el predominio de un género sobre otro. A partir de esto, Baena Extremera y Ruiz Montero (2009) sostienen que para posibilitar la coeducación es necesario que haya una educación libre de sesgos sexistas, en la cual “lo masculino y lo femenino se traten sin posturas hegemónicas que perpetúen la inferioridad de unos sobre otros” (pág. 114).

La coeducación no resulta entonces solo del hecho material de que chicos y chicas estén juntos, sino que, como apunta Eduardo Cervelló (2003), se trata también de promover la igualdad de trato entre ellos y ellas, y permitir que todos y todas tengan la misma potencialidad de aprendizaje. Es necesario no solo posibilitar el dictado de clases mixtas, no solo pensar en la coeducación, sino también “revisar, enfocar y desenfocar la mirada de los lugares habituales” (Landa, 2008, apart. IV. Reflexiones finales, párr. 1), lo cual, al decir de la misma autora, requiere una heterogeneidad de puntos de vista. Revisar las prácticas de Educación Física actuales, enfocarlas en una búsqueda por la igualdad y la coeducación y desenfocarlas de su lugar habitual de reproductoras de fuerzas asimétricas en las relaciones de género y sexualidad se vuelva más un imperativo que un anhelo. Se trata, en última instancia, de entender que la clase de Educación Física no sexista es hoy uno de los más grandes desafíos, pero también una de las más grandes deudas que tenemos, y que para lograrlo es momento de hacer visible lo que hasta ahora estuvo oculto.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Baena Extremera, A. & Ruiz Montero, P., (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en espacial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088581>
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56711206>
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F., (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 379-395. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/4072/4098>
- Chepyator-Thomson, J.R. & Ennis, C. D. (1997). Reproduction and Resistance to the Culture of Feminity and Masculinity in Secondary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9094767>
- Consejo Internacional de Políticas y Derechos Humanos. (2010). *Sexualidad y Derechos Humanos. Documento de reflexión*. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/sexualidad-y-derechos-humanos.pdf>.
- Devís Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Figari, C. (2012). Discursos sobre la sexualidad. En J. Morán Faúndes, M. Sgró Ruata, & J. Vaggione (Edits.), *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (págs. 59-84). Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. En J. Thomas Templin & Paul G. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education. Learning to Teach* (págs. 219-233). Indianapolis: Benchmark Press.
- Landa, M. I. (2008). Modernidad, educación física y poder: El cuerpo disciplinado, corregido y cultivado [En línea]. Ponencia presentada en las *Jornadas de Cuerpo y Cultura*, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://www.fuentes-memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.637/ev.637.pdf
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. Morán Faúndes, M. Sgró Ruata, & J. Vaggione (Eds.), *Sexualida-*

- des, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (págs. 85-104). Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Temas de salud: Salud sexual*. Recuperado de: https://www.who.int/topics/sexual_health/es/.
- Pecheny, M. & De la Dehesa, R. (2009). Sexualidades y políticas en América Latina: un esbozo para la discusión. Disertación presentada en el encuentro *Diálogo Latinoamericano sobre Sexualidad y Geopolítica*. Observatorio de Sexualidad y Política, Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de <http://www.sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/2009/10/sexualidades-y-politicas-en-america-latina-rafael-de-la-dehesa-y-mario-pecheny.pdf>.
- Piedra, J., García Pérez, R., Fernández García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm>.
- Scharagrodsky, P. (2001). Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la Educación Física escolar argentina (1880- 1930). *Revista Estudios Ibero-Americanos*, 27(2), 121-151. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5967894>.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>.
- Scharagrodsky, P. A. (2008). El scoutismo en la educación física bonaerense argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 29(3), 155-171. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/216>.

Cita sugerida: Didier, L. (2019). La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física. *Investiga+*, 2(2), 104-115. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Pedagogía de la propulsión: el arte de la consigna

Pedagogy of Propulsion: the Art of Task Instructions

Laura Daniela Cornejo*

Jesica Lourdes Orellana**

Resumen: El presente análisis tuvo origen en las experiencias educativas llevadas a cabo en la Universidad Provincial de Córdoba, en las carreras de Profesorado de Danza y Teatro de la Escuela Superior Integral Roberto Arlt, pensada desde un enfoque pedagógico que hace hincapié en el arte de la consigna. En este sentido, se busca abrir y posibilitar a pensar un espacio áulico de experimentación que le permita a los/as estudiantes crear escenas de resolución abierta, facilitando la evocación de una propia poética pedagógica del/la egresado/a. Por lo tanto, se propone una posible sistematización del abordaje.

Partiremos de los siguientes interrogantes como guía: ¿Podríamos pensar la consigna como una poética? ¿Podría esta generar un relato vivo que no responda a lenguajes establecidos y que nos sorprenda? ¿Cuáles son las instancias que atraviesa la consigna? ¿Desde dónde plantea la consigna el/la docente para habilitar en los/las estudiantes la búsqueda de la propia poética pedagógica? El texto pretende aportar otras lógicas de abordar la docencia en nivel superior que responda a la dinámica cambiante social en donde son incertos los futuros egresados y puedan reinventarse a partir de lo que el contexto les presente.

Palabras clave: pedagogía, artes vivas, consigna, cuerpo, entrenamiento

Abstract: The present analysis originated in the educational experiences carried out at the Provincial University of Córdoba, in the careers of Dance and Theater Teachers of the Roberto Arlt Integral Higher School, thought from a pedagogical approach that emphasizes the art of the instructions. In this sense, it is sought to open and enable to think of a classroom experimentation space that allows students to create open-resolution scenes, facilitating the evocation of their own pedagogical poetics of the graduate. Therefore, a possible systematization of the approach is proposed.

We will start from the following questions as a guide: Could we think of the instructions as a poetic? Could this generate a live story that does not respond to established languages and that surprises us? What are the instances that cross the instructions? Where does the teacher set the instructions to enable students to search for their own pedagogical poetry? The text intends to provide other logic of addressing teaching at a higher level that responds to the changing social dynamics where future graduates are uncertain and can reinvent themselves based on what the context presents to them.

Keywords: pedagogy, live arts, instructions, body, training

* Técnica superior de danzas con orientación en danzas folklóricas argentinas. Docente en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

laura_cornejo29@hotmail.com

** Licenciada en Teatro. Docente e integrante de equipo de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en la Universidad Provincial de Córdoba.

jesior@hotmail.com

Recibido: 02/08/19
Aceptado: 30/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Introducción

En este trabajo nos proponemos a analizar y definir la pedagogía de la propulsión en las artes vivas con la necesidad de un singular abordaje en contexto; tiene la intencionalidad de problematizar el entramado enseñanza/ aprendizaje de las artes en nivel superior universitario. Para ello, nuestras prácticas pedagógicas áulicas, dialogarán con los conceptos de “convivio” (Dubatti, 2010), “aurático” (Benjamin, 2014), “artes vivas” (Pavis 2008), “rizoma” (Deleuze, 2001), “sensorium” (Rancière, 2016) y cuerpo (Guido, 2016; Le Breton, 2016).

Asimismo, la pedagogía de la propulsión es analizada desde la visión de la “poética teatral” (Dubatti, 2010), que focaliza su metodología en tres partes: el trabajo, la estructura y la concepción de arte, para su estudio. Estas forman una unidad que hace a la totalidad de la poética. A su vez se relaciona con la territorialidad y la historicidad, en las que se crean mundos paralelos al mundo. Esta pedagogía se conceptualiza teniendo en cuenta sus características identitarias como el convivio, lo aurático, lo rizomático, lo escénico y lo corpóreo de las artes vivas que más adelante se detallan para comprender el carácter que se le otorga. Debe contar con un docente predispuerto a guiar, contener, potenciar, entrenar, delimitar y romper ciertas estructuras forjadas para poder ver lo nuevo que aparezca. Para ello esta pedagogía de la propulsión necesita un docente entrenado desde lo sensible, despierto, atento, permeable, vulnerable, pero con objetivos claros de la necesidad de despertar nuevas poéticas en cada estudiante. La pedagogía de la propulsión se sostiene y conceptualiza justamente en el proceso continuo de lo expuesto anteriormente.

En este marco, analizaremos nuestras prácticas docentes, comenzando por la concepción de pedagogía de la propulsión, su recepción y convivio¹; en segundo lugar, proponemos pensar a la consigna como un paisaje corporal y sus instancias; luego desandamos el posicionamiento y emancipación de esta pedagogía dentro de las artes vivas; y finalmente, una invitación a problematizar e interrogarla con cuerpos sensibles de nuestra época actual.

¹ Siguiendo a Dubatti (2010), el convivio es la reunión entre artistas, técnicos y espectadores, a la manera ancestral del banquete o simposio griego, en una encrucijada territorial y temporal cotidiana, en el tiempo presente, sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro.

El texto que aquí se presenta da cuenta de una manera particular de resignificar el abordaje pedagógico para las artes vivas, bajo la construcción personal-profesional, resultante del tránsito por distintos saberes, prácticas, técnicas y espacios de formación, que hemos vivido como docentes de las artes escénicas.

Docente artista en la pedagogía de la propulsión

Como docentes nos posicionamos en la premisa de que un profesorado en artes, debe tener la misma rigurosidad conceptual y procedimental que la de un artista propiamente dicho, y mucho más ya que se trabaja con futuros profesionales que tendrán a su cargo la formación integral de otras personas. Este recorrido posibilitará a los estudiantes disponer de las competencias requeridas en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios de las artes vivas, utilizándolos creativamente en el ejercicio de la docencia. La pedagogía propuesta tiene como características identitarias el convivio, lo aurático, lo rizomático², lo escénico y lo corpóreo de las artes vivas. Por esta razón es necesario conceptualizar cada una de ellas para comprender el carácter que se le otorga.

Las artes vivas asumen al cuerpo como motor de su razón de ser, y todo lo que este conlleva: su movimiento, su fuerza, sus formas, sus configuraciones, sus contradicciones, sus inherencias, sus agrupaciones, su espacio, su individualidad y colectividad, su visibilidad y su invisibilidad. Según Pavis (2016, pág. 35), no son un género nuevo, sino que son prácticas conocidas y excluidas del teatro literario y visual, que incluyen la performance, el body art, las artes visuales, la danza, el teatro físico, el mimo, el circo, etc. Su presencia viva tiene un fundamento filosófico basado en simbolizar un pensamiento, en crear una situación, en convertirse en un acontecimiento del movimiento, de la vitalidad. En este caso el concepto de artes vivas no estará tomado solo desde una mirada escénica, sino que se abordará a partir del campo educativo formativo.

Las artes vivas tienen la identidad de producirse en el tal mentado *aquí y ahora* definido como un comportamiento o situación que parece ocurrir por primera

² Deleuze (2001) en su teoría sobre el rizoma, lo concibe como una conexión entre pares heterogéneos en la que se unen unos a otros sin encontrar un fin ya que todo es un comienzo, que le otorga un cambio de naturaleza a medida que aumentan sus uniones, propicia direcciones cambiantes y lo lleva a una metamorfosis continua.

vez, al tiempo que compromete al artista en su totalidad, implicando tanto sus aspectos físicos, emocionales y psíquicos; es decir, un *sensorium* (Rancière, 2016) que es la suma de percepción de un organismo que experimenta e interpreta su ambiente. Siguiendo a Dubatti (2014),

el convivio es la reunión entre artistas, técnicos y espectadores, a la manera ancestral del banquete o simposio griego, en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, aula, etc. en el tiempo presente), sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro. En tanto acontecimiento, cultura viviente, no admite captura o cristalización en formatos tecnológicos. (pág. 124)

Con lo cual, se piensa en transpolar esta metáfora de simposio griego al convivio que se crea en el espacio áulico in situ. Es decir que, son expresiones que transmiten, reciclan, problematizan y traducen experiencias que sobrepasan límites culturales. Estas combinan tradiciones, crean un diálogo expresivo entre el cuerpo individual y el cuerpo social y todo lo que sus problemáticas engloban, sin dejar de lado la importancia que tiene el escenario en el que suceden.

Alejandro Catalán (2014) expresa que la actuación no se produce sólo en la puesta en escena en convivio con el público, sino que esta empieza a aparecer desde el primer momento en que se produce el ensayo o entrenamiento. Este concepto cobrará fuerza en la observación ya que posiciona un punto de vista sobre la actuación de manera integral. Asimismo, esta mirada se proyecta en el campo educativo en donde la acción artística se va produciendo en el convivio de la enseñanza aprendizaje y en la práctica de sociabilización de cuerpos presentes y de afectación comunitaria. Entonces, si en el mismo entrenamiento áulico el estudiante/artista ya se encuentre produciendo escena, ¿cómo buscamos generar ese estado de consciencia?

Hemos diferenciado a las artes vivas de las artes como la fotografía, la plástica, el cine y la poesía; ya que las artes vivas solo acontecen en una dimensión aurática³ de presencia corporal-espiritual de artistas con el público y los técnicos. El aura es irreproducible e instantáneo. Por lo tanto, el centro aurático de las artes vivas eleva al arte en una dimensión de peligrosidad de la que el cine por ejemplo carece. El intérprete puede morir ante nuestros ojos, equivocarse, lastimarse, olvidarse del texto, las coreografías, las pautas. De esta manera en el acto de enseñanza aprendizaje la importancia de lo vivencial *in situ* se vuelve significativo e irrepetible.

Tomamos las palabras de Ricardo Bartís (2013, como está citado en Dubatti, 2016) acerca del teatro, y las resignificamos para las artes vivas, para decir que son una performance volátil, pura ocasión, algo que se deshace en el mismo momento en que se realiza, algo de lo que no queda nada. Y está bien que eso suceda, porque lo emparenta profundamente con la vida, no con la idea realista de una copia de la vida, sino con la vida como elemento efímero, discontinuo.

En cuanto a la importancia del cuerpo para las artes vivas, se considera primordial la afinación del mismo desde una mirada integral, que prepara, desarrolla, alinea, escucha, desde una búsqueda interior y técnica para que logre originalidad y potencia.

Entonces, ¿qué tiene que tener en cuenta el docente en un profesorado de artes vivas? El docente debe predisponerse a guiar, contener, potenciar, entrenar, delimitar y romper ciertas estructuras forjadas para poder ver lo nuevo que aparezca. Por lo tanto, se necesita un docente sensible, despierto, atento, permeable, vulnerable, pero con objetivos claros, como por ejemplo enfrentar los desafíos e interpelaciones que aparezcan en relación a los límites propios y del grupo, transformar u abandonar la propia búsqueda pedagógica para dar lugar a lo que acontece

³ Para Benjamín (2014) el Aura es “el apareamiento único de una lejanía, por cercana que pueda estar”. El aura de una obra humana consiste en el carácter irrepetible y eterno perenne de su unicidad o singularidad, carácter que proviene del hecho de que lo valioso en ella reside en que fue el lugar en el que, en un momento único, aconteció una epifanía (adoración) o revelación de lo sobrenatural que perdura metonímicamente en ella y a la que es posible acercarse mediante un ritual determinado. Por esta razón la obra de arte aurática, en la que prevalece el “valor para el culto”, sólo puede ser una obra auténtica; no admite copia alguna de sí misma. Toda reproducción de ella es una profanación. Contrapuesta a la obra aurática, la obra de arte profana, en cambio, en la que predomina el “valor para la exposición”, sin dejar de ser, ella también, única y singular, es sin embargo siempre repetible, reactualizable.

u a otras diferentes, permitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, confiar en el proceso sistémico, etc.

Pavis (2016) expresa que el cuerpo del actor, del bailarín o del *performance* es el resultado de un proceso, de un establecimiento de convenciones y técnicas del cuerpo para hacerlo eficaz y expresivo, integrarlo al conjunto del grupo y más tarde a la representación en su totalidad. Todo se corporiza en los cuerpos en representación, incluso el poder y el capital. Basta con poner en acción el cuerpo, entrenarlo y analizar el devenir de sus técnicas para que toda una cultura se encarne en él.

A partir de la experiencia transitada en el nivel superior y comprendiendo la complejidad en la que el docente artista contemporáneo se enfrenta, es que se sintió la necesidad de abordar los conceptos antes vistos y ponerlos en diálogo. En el laboratorio del proceso llegamos a percibir el nacimiento de un enfoque distinto de la pedagogía y que abrió el juego a otras formas más, tantas maneras como diferentes estudiantes se encontraban. Este proceso dio lugar a lo que llamamos pedagogía de la propulsión, justamente porque intenta impulsar, potenciar, posibilitar nuevas poéticas.

Ahora bien, para lograr la afinación del cuerpo desde la propia experiencia, proponemos la pedagogía de la propulsión que se genera en el convivio, donde las consignas persiguen un fin rizomático intentando despertar la propia poética. En este posicionamiento pedagógico es importante mencionar que algunos estudiantes pueden lograr reconocerla y desarrollarla; otros llevan un proceso más largo de búsqueda y finalmente están los/as que no han sentido el deseo de descubrirla.

Profundizando en este enfoque, el abordaje pedagógico parte desde consignas abiertas que conllevan a generar la necesidad de aceptación del propio sujeto, habilitar la contradicción, permitir la posibilidad desde el error y el caos, reconocerse en el estereotipo, visibilizar los movimientos/acción vicio; para así poder romper con el resultado exitista y funcional propio, sin desconocer e ignorar la técnica profesionalizante. Esta apertura posibilitará una construcción recíproca y colaborativa del conocimiento, que conlleva a la resignificación en el convivio. Por otro lado, este posicionamiento permitirá a un/una futuro/a docente permeable y plástico la posibilidad de llegar a leer y comprender los diferentes contextos educativos.

Es decir que, la pedagogía de la propulsión nos lleva a problematizar tanto el aprendizaje como la enseñanza, a partir de generar diferentes debates, nuevos puntos de vista, transitar un proceso creativo de búsqueda y experimentación, a través de la propia vivencia en convivio con otras vivencias. Por lo tanto, se generarán códigos, formas deformadas, miradas subjetivas o personales. No hay estética que no determine una técnica y tampoco hay técnica que no vaya a parar a una estética consciente o inconscientemente.

El paisaje corporal de la consigna y sus instancias

Desde la pedagogía de la propulsión, nosotras proponemos crear consignas que permitan el devenir de acciones abiertas que favorezcan la producción divergente de respuestas por parte de los/as estudiantes. Las consignas habilitan la posibilidad de potenciar la interacción y creación, como también, se podrá observar las cualidades del docente y su impronta artística, como lo hemos denominado “docente escénico”. Este es un artista interpretativo, es el guía que tiene la capacidad de pensar, sentir, intuir y adaptar su *performance* dependiendo de las individualidades de los alumnos, con el fin de generar comprensión y crecimiento de su colectivo. Otra particularidad es que logra la metamorfosis de roles (hacedor/espectador) en un mismo tiempo y espacio, es decir generando un convivio dentro del aula.

Asimismo, un formador de formadores en artes vivas requiere conocer y vivir la integración de las técnicas, independientemente de la profundidad de la práctica, que supone un trabajo del cuerpo apoyado sobre una permanente reflexividad. Para la pedagogía de la propulsión, la consigna condensa su esencia, es decir que en ella está todo el arte y creatividad del docente escénico. Busca en su enunciación que sea concreta y con resolución abierta, en la que esta va a transitar de manera progresiva desafíos y diferentes instancias.

¿Cómo generar las consignas para la pedagogía de la propulsión? Proponemos habitar el concepto de Rancière sobre *sensorium*⁴ para generar un abordaje horizontal, transversal y rizomático, en el que se nutra de la brecha que se genera. Brecha entendida como forma de pensamiento disensual de la experiencia sensible en donde se (des)dibujan cuerpos, miradas, distribuciones e individualidades y en donde se crean, en simultáneo, perspectivas inéditas de lo visible y nuevas maneras de habitar lo común.

A partir de este enfoque es que invitamos a recorrer las instancias de la consigna de manera consciente de su orden según el proceso y el recorrido de cada grupo.

Instancia (A): Experimentar, interpelar, explorar y resignificar. Experimentar desde todos los sentidos, utilizar la pregunta y la repregunta como ejercicio habitual, habilitar el espacio de exploración tanto individual como en construcción colectiva y resignificar lo vivenciado.

Instancia (B): Conectar, cruzar y conceptualizar. En esta instancia proponemos conectar y cruzar todo lo habitado en la instancia antes mencionada con órdenes alterados que posibiliten paisajes diversos. A partir de ese cruce buscar desmalezar el proceso para quedar con elementos que habiliten a una conceptualización a partir de la práctica.

Instancia (C): En este momento se propicia el tiempo para intercambiar y exponer los recorridos realizados con el resto del grupo y poder explicar cómo se llegó a la construcción conceptual de la instancia anterior. Luego será importante reconocer y visibilizar los puntos de encuentro que generan elementos en común, y cuáles son los elementos que aparecen de manera singular.

Instancia (D): El docente escénico. Como construcción y síntesis de la conceptualidad del docente escénico, en esta instancia se propone conjugar, por un lado, la construcción escénica que utilice y resignifique el proceso de las instancias anteriores; y, por el otro, la creación de posibles consignas para la práctica docente en sus distintos niveles y contextos.

⁴ La estética no es un pensamiento sobre la sensibilidad humana, ni tampoco una disciplina regional de la filosofía. La estética es un modo de pensamiento que se desprende de un *sensorium* paradójico y heterogéneo que permitirá identificar las cuestiones relativas al arte. No es el soporte, no es el médium material el que da identificación a la obra de arte, al permear sobre él su trabajo el artista, sino que ese medio es lo sensible en cuanto tal, en cuanto “*sensorium* particular, extranjero a las formas ordinarias de la experiencia sensible” (Rancière, 2016, pág. 37).

Es así como atravesar las diversas instancias de creación, permite, en términos de Rancière (2016), pensar en una política de la estética que se manifiesta en escenas de disenso. Estas figuran nuevas formas de exposición de lo visible y nuevas formas de producción de los afectos que facilitan la irrupción de capacidades inéditas en el orden de lo sensible dado.

Adentrarse en este posicionamiento para la enseñanza requiere de la apropiación de las técnicas y de su manejo para luego desestructurarlas y generar nuevos sentidos; es decir que conlleva un entrenamiento sostenido y progresivo para la creatividad, un libre juego. Para Kant (2007), el libre juego en el arte se relaciona con suspender el poder de la forma sobre la materia, de la inteligencia sobre la sensibilidad. Por ende, el juego permite derribar la oposición entre forma inteligente y materia sensible.

Un/a docente escénico es el/la que logra la metamorfosis de roles que genera en su espacio pedagógico el convivio, lo aurático, el abordaje de lo técnico desde un entrenamiento hacia la búsqueda de la propia poética del estudiante. Entonces, ¿cómo lo hacemos? ¿Desde qué compromiso social y artístico intervengo?

Afirma Le Breton (2016)

que el cuerpo tiene que transmutar para generar pensamiento. El cuerpo está mezclado al mundo y el individuo solo toma consciencia de él a través de su sentir “la única manera de conocer el cuerpo -escribe Merleau Ponty- es viviéndolo; es decir, tomando por mi cuenta el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Yo soy, pues, mi cuerpo, por lo menos en la medida en que tengo una experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un esbozo provisorio de mi ser total. Así, la experiencia del cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al sujeto del objeto y al objeto del sujeto, y que no nos ofrece otra cosa que un pensamiento del cuerpo o un cuerpo como idea, no la experiencia del cuerpo o el cuerpo en realidad”. Para el hombre, el mundo se trama siempre en su cuerpo (Le Breton, 2016, págs. 22-23).

Como se menciona en la cita anterior, consideramos clave para la pedagogía de la propulsión hacer foco en la experimentación ya que habilita al cuerpo a un libre juego que transmuta para generar conocimiento. Un conocimiento que solo toma consistencia en él y lo emancipa.

Emancipación y posicionamiento en el proceso de aprendizaje

¿Desde dónde se piensa a la formación? Creemos en una educación que se respalda en generar conocimientos para la libertad, donde los/as docentes nos encontramos en constante búsqueda y transformación de la propia estética, en donde los/as estudiantes no tendrían un modelo estándar al cual copiar y reproducir, ya que no se pretende un proceso de aprendizaje cristalizado sino rizomático.

La educación, por lo tanto, podría ser ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas, a través de las cuales se sustituyan hábitos antiguos y culturales de posibilidad por nuevos hábitos de participación e injerencia que concuerden con el nuevo clima transicional. En tanto el arte y la educación son fuentes de transformación y revelación cultural de una historia en la que como docentes tenemos un papel preponderante y decisivo.

Un/a docente que tenga un conocimiento artístico y una consciencia social que refuercen y signifiquen el ejercicio de su práctica. Cada clase debería ser tomada como un manifiesto artístico, creativo, básico y primordial, conceptualmente sólido y con espacio para la autorreflexión y puesta en duda de su propio enunciado, logrando así intervenir al estudiante en la busque de una variedad de verdades abiertas, sin dogmatismos.

Un/a docente que se preocupe por agudizar la consciencia de los/as estudiantes para que estos/as sepan entender la realidad, el tiempo y el lugar en el que les toca vivir, que puedan construir subjetividades alternativas en sus saberes. Como destaca Dubatti (2016), para comprender una poética es primordial saber contextualizar su territorialidad e historicidad, porque el arte y la educación generan “mundos paralelos al mundo”, que nos ofrecen formas peculiares de imaginar, de pensar y habitarlo.

Finalmente, posicionarse en la creación de consignas, que generan a su vez enunciados y manifiestos personales en los/as estudiantes, permiten una invitación al “libre juego”, donde los/as mismos/as no se limiten a la sola ejecución de la técnica, sino que puedan experimentar a través del juego los límites humanos ya sean mentales, físicos o creativos. Descubrir y explorar el arte desde la libertad habilita un espectro amplio de posibilidades. Pero para que esto acontezca, necesitamos de manera urgente un futuro docente escénico emancipado y con posicionamientos conscientes.

Conclusión

La pedagogía de la propulsión es el resultado de sistematizar un proceso de enseñanza y aprendizaje, enmarcado dentro de nuestras experiencias educativas reales de convivio, donde existe la permanente búsqueda de generar consignas paisajes que ayuden a expandir la profesión y el deseo por la disciplina en nuestros estudiantes como en nosotras mismas.

Destacamos la importancia de entrenar el arte de la consigna, ya que sin ello corremos el riesgo de generar automatismos, homogeneizar, seleccionar cuerpos y enaltecer los egos. Mientras que la educación tradicional se centró durante muchos años en el estudio de secuencias, nosotras consideramos convenientes pensar en devenires, trayectos, andanzas y mudanzas. La pedagogía de la propulsión propone desandar los estereotipos, provocar lo diverso y buscar que cada sujeto despliegue su propia poética en un gesto vivo.

¿Podríamos pensar a la consigna como una poética? ¿Cuáles serían los desafíos que conlleva el planteamiento de las distintas instancias de las consignas? ¿Con qué devenires se enfrenta el docente escénico? Hasta el momento solo hemos pensado en lugares que posibiliten y habiliten dentro del espacio áulico, pero, ¿cómo lograr que los/as estudiantes repliquen, multipliquen, promuevan, provoquen o desafíen las diversidades de experiencias vivenciadas en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje y no quede solo en un mero deseo? Queda el desafío de no cristalizar la dinámica de la consigna y explotar identidades que generen rupturas artísticas pedagógicas.

Constituirnos desde la experimentación, la interpelación y la resignificación, para poder cruzar y conectar con otros órdenes no convencionales y nos permitan conceptualizar. Generar tiempo en el tiempo para intercambiar, observar y visibilizar puntos de encuentro que generan elementos colectivos y poder dar cuenta de otros singulares, que den surgimiento de la propia poética. Contar con un *sensorium* paradójico que ensanche y rizomatice nuevas maneras de hacer, estar y crear.

Referencias bibliográficas

- Benjamín, W. (2014). *La obra de arte en la época de reproductividad técnica*. México: Ítaca.
- Catalán, A. (2014). Discursos que producen ficción sin representación. *Cuadernos de*

Picadero, 2(2), 28-32.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *Rizoma*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Dubatti, J. (2014). *Filosofía del teatro III: el teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2016). *Teatro-matriz, teatro liminal: estudios de filosofía del teatro y poética comparada*. Buenos Aires: Atuel.
- Guido, R. (2016). *Reflexiones sobre el danzar: de la percepción del propio cuerpo al despliegue imaginario de la danza*. Buenos Aire: Miño y Dávila.
- Kant, I. (2007). *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos.
- Le Breton, D. (2016). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pavis, P. (2008). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós.
- Pavis, P. (2016). *Diccionario de la performance y teatro contemporáneo*. México: Paso de Gato.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2016). *El malestar de la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Cita sugerida: Cornejo, L. D. & Orellana, J. (2019). Pedagogía de la propulsión: el arte de la consigna. *Investiga+*, 2(2), 116-127. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Teatro y adopción: amor y arte para derribar el tabú

Resources in the Theater for Boys and Girls to Address the Adoption Taboo

José Ariel Torres*

Resumen: La investigación de la que este artículo¹ da cuenta indaga la relación que puede establecerse entre una obra de arte, en este caso “En una canasta” de Ulularia Teatro, y los cambios de paradigmas y concepciones que existen sobre determinadas temáticas que se abordan en el teatro para niños, niñas y jóvenes. Se postula la obra de arte como un dispositivo que, mediante elementos distinguibles y discriminables, puede colaborar con la apertura a posibilidades para el aprendizaje, el desarrollo y la reflexión en quienes espectan. En este caso, las temáticas puestas en tensión son el abandono y la adopción, poniendo un mayor acento en esta última.

La bibliografía sobre temáticas tabúes es vasta, profunda y diversa, más el foco está puesto en temas como la sexualidad, la muerte, la guerra y, en menor medida, en la pobreza infantil. De este último pueden sacarse algunas conclusiones sobre la adopción, puesto que esta temática no es de las más analizadas de forma individual y particular. Por tal motivo, el artículo cierra con un aporte significativo para los/as artistas de las artes escénicas que deseen trabajar con esta temática.

Palabras claves: teatro para niños/as, temáticas tabú-adopción

Abstract: The research of which the article gives account analyzes the relationship that can be established between a work of art, in this case “In a basket” of Ulularia Theater, and the changes of paradigms and conceptions that exist on certain themes that are addressed in the theater for children and young people. The work of art is postulated as a device that, through distinguishable and discriminatory elements, can collaborate with the opening to possibilities for learning, development and reflection in those who are watching. In this case, the themes put in tension are abandonment and adoption, putting a greater emphasis on the latter.

The bibliography on taboo topics is vast, deep and diverse, but the focus is on issues such as sexuality, death, war and, to a lesser extent, on child poverty. Some conclusions about adoption can be drawn from the latter, since this issue is not one of the most analyzed individually and in particular. For this reason, the article closes with a significant contribution for the performing arts artists who wish to work with this topic.

Keywords: theater for children, taboo, adoption topic

* Profesor de Teatro, actor y dramaturgo. Docente adscripto en la Universidad Provincial de Córdoba. ariel.torres.n@gmail.com

¹ El presente trabajo es un fragmento de una investigación más amplia titulada “Teatro y adopción” llevada a cabo en el marco de la cátedra Investigación en Artes de la carrera Profesorado de Teatro de la Escuela Superior Integral Roberto Arlt de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba a cargo de la docente, actriz, dramaturga e investigadora Lic. Jesica Orellana.

Recibido: 02/08/19
Aceptado: 16/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Introducción

Los temas tabú en el teatro para infantes, niños/as y jóvenes han sido de preocupación para críticos, hacedores y espectadores por igual, sin embargo la porción de estos últimos que expresa la preocupación no es precisamente aquella para la que fue pensada la puesta en escena, ya que son los/as adultos/as quienes ponen en tensión las temáticas que se presentan en el escenario con el argumento de la protección de los más jóvenes.

Los temas de los que se deben preservar a los infantes, niños/as y jóvenes varían según las épocas y los lugares, pero siempre tienen como denominador común el hecho de que representan amenazas para el sistema de valores que las instituciones (familia, escuela, Iglesia, Estado, etc.) pretenden instalar. De allí que se emplee el término tabú para referirse a ellas.

Los temas tabú representan una amenaza también para los artistas, ya que el éxito o fracaso de su obra –medido en aceptación o rechazo de su obra respectivamente– dependerá en gran medida de la temática abordada.

En el caso particular de nuestro país, donde la historia del teatro infantil, para niño/as y jóvenes tiene una raíz en políticas de cultura del Estado, usualmente se le exige tácitamente a la obra que tenga un fin didáctico y/o pedagógico, una función instructiva y un carácter fuertemente moral para ser considerada parte del capital cultural legitimado.

Una de las temáticas que de a poco se va desvaneciendo (aun sin lograrlo del todo) del listado de tabúes en nuestra sociedad, es justamente la tratada en el presente artículo: la adopción. Profundizaremos sobre esta temática por medios del abordaje y análisis de “En una canasta”, obra de títeres para niño/as del grupo Ulularia Teatro de la ciudad de Córdoba, Argentina, cuya historia es la del abandono y adopción de una niña de corta edad.

La obra surge de la adaptación del cuento “Una niña” del autor Grassa Toro. La versión teatral cordobesa se presenta esporádicamente desde hace algunos años en diferentes ámbitos y está constituida por una narradora que a la vez manipula objetos y títeres de mesa que llevan a cabo la acción.

El objetivo del presente artículo es realizar un análisis que permita determinar qué elementos de la obra se utilizan para transformarla en un recurso pedagógico para abordar la temática tabú de la adopción. Sin embargo, existe también otro objetivo: seguir aportando al cambio de paradigma respecto a la mirada que se tiene hoy sobre las niñas y los niños adoptados/os en pos de comprender este hecho como un acto de amor puro, una elección que hacen los padres y las madres independientemente de sus capacidades biológicas para concebir y también de los niños y las niñas adoptados/as que eligen a sus adoptantes como familia a pesar de saberse carentes de vínculos genéticos.

Antes de adentrarnos en la profundidad del análisis, es prudente aclarar cuál es concepto al que se hace referencia cuando hablamos de “recursos pedagógicos”. De todas las posibles acepciones que podríamos tomar, nos acercamos más a la propuesta de José Gimeno Sacristán (1990) quien nos propone los recursos pedagógicos como diferentes instrumentos u objetos que mediante su manipulación o lectura intervienen en alguna función de la enseñanza, comunican contenidos para su aprendizaje y sirven para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Puesto así, podemos agregar que todo acto de observación es una lectura y asumimos además que cada proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un acto de reflexión más o menos consciente, que termina de alguna forma modificando la subjetividad de las personas involucradas, creando en ellas nuevas formas de ver el mundo y metabolizar las situaciones que les atraviesan. Luego, los recursos pedagógicos no son sólo aquellos que comúnmente se asocian a las didácticas escolares, si no también aquellos que nos interpelan y nos modifican por presentarse con características significativas dentro de nuestras experiencias de vida.

En busca de diferentes lenguajes para entendernos

La hipótesis que guió la investigación de la que este artículo da cuenta plantea que los recursos pedagógicos que utilizan las artes escénicas para el abordaje de la temática tabú “adopción”, con niños y niñas en edad escolar, como en el caso de “En una canasta” de Ulularia Teatro, que analizaremos más adelante, son explicaciones claras y sencillas, recursos conocidos, accesibles y agradables para los niños y las niñas, que generan un estímulo atractivo y empatizante, el apoyo en una estética visual y sonora definida, clara y pertinente, la vinculación con otros

textos que enriquecen la temática y la interacción de los espectadores y las espectadoras con los títeres de la obra.

En una entrevista con Laura Gallo, autora e intérprete/manipuladora de la obra “En una canasta”, nos cuenta:

En este caso digamos, yo no he pensado nunca en recursos pedagógicos, nunca. A la hora de hacer una obra de teatro, a la hora de dar clases sí. Pero, sí que hacemos teatro en las escuelas y de última es lo mismo hacer una función en una escuela que en una plaza, son funciones dirigidas a la infancia, que digamos que son personas en crecimiento, en desarrollo y desde punto de vista sí que tenemos en cuenta, pero digamos, yo pienso en recursos teatrales, en los elementos teatrales de la puesta en escena, en los signos teatrales, como en el entramado signico, en una unidad estética, en también en los criterios ideológicos, temáticos... Eso sí que lo tenemos en cuenta y somos bastantes rigurosos, pero no lo abordamos desde el punto de vista como algo pedagógico. Sí que, por ejemplo, voy escribiendo, y sí tengo en cuenta como una estructura dramática, tengo en cuenta lo literario, lo poético, la accesibilidad yo la tengo en cuenta, porque no estoy escribiendo para adultos, entonces, esto no quiere decir que sea simple ni que sea sencillo, de hecho, en la obra [En una canasta] no hay, no hay por ahí una estructura tan clásica. (Comunicación personal, 29/09/2018)

Es importante comenzar a hacer una distinción en dos ejes que sirvan para generar un lenguaje íntegro que comunique a los/as más pequeños/as. Un eje podríamos denominarlo “de estructura” y al otro, “de recursos”. En el primero podríamos englobar aquellos elementos relacionados a la narrativa, a la estructura dramática con los elementos que permiten que se desarrolle el drama. En cuanto al eje de recursos, podríamos allí incluir todos los ítems que se enumeran en la hipótesis, es decir, aquellas decisiones más ligadas a la forma en la que será presentado el contenido, la narrativa.

Sobre el eje de estructura, varios/as autores/as expresan diferentes ideas. Por ejemplo, Pascual nos acerca la propuesta de Christopher Vogler, quien propone una estructura que permite encausar la narrativa de acuerdo con el género del/la protagonista:

Christopher Vogler, cree [...] en la existencia de una estructura mítica de enorme vigor en la literatura y el cine: el viaje del héroe, concibiéndolo como un completo manual de instrucciones para vivir, para dar lugar al desarrollo del arte de ser humano. Vogler recuerda que hablar de héroes no significa, necesariamente, hablar de guerreros, ni siquiera de varones:

Puede que haya una diferencia real en las formas que adoptan los viajes del hombre y la mujer. Los viajes masculinos tal vez sean más lineales, y procedan desde un objetivo externo al siguiente, mientras que en el caso de las mujeres el viaje puede girar sobre sí mismo o describir espirales centrífugas o centrípetas. Quizá sea la espiral una analogía más precisa para definir el viaje de la mujer que en otras formas como la línea recta o un simple círculo. (2007, p. 48)

Y luego agrega:

La escritura de Lebeau se ve concernida por temas y cuestiones de alto valor político y social: la construcción de los muros de la vergüenza, la condición de los niños soldado, el abuso sexual a menores, la pobreza y en particular la pobreza en la infancia, la locura, la soledad, la discapacidad, la eutanasia, el incesto. Situaciones y temas que para Lebeau también conciernen a los niños y adolescentes y en consecuencia, a la dramática que se escribe para ellos.

[...] Los protagonistas de Lebeau se enfrentan a medios y circunstancias hostiles, tienen una experiencia directa del dolor y del sufrimiento, pero lo afrontan con la cabeza bien alta, con la dignidad de saber que su *statu quo* puede ser transformado.

Por ello creen en la acción transformadora y la practican. (2007, pág. 158)

De estos dos ejemplos podemos extraer algunas características comunes: el planteo de un viaje en su sentido metafórico (a veces también, literal) que sea transformador en el o la protagonista, la aparición de obstáculos y emergentes que no necesariamente son sorteados con éxito o sin dolor, pero sobre todo, la imperiosa necesidad de un final esperanzador. Este último rasgo en el que coinciden autores/as y teóricos/as está ligado a la concepción de que el/la niño/a es un sujeto de pleno desarrollo y que, poder generar un sentimiento de esperanza, es primordial para formar sujetos que puedan afrontar las circunstancias que se le presenten a futuro. Al respecto, expresa Lebeau que:

Quería devolver al público la ternura que había recibido de los niños de la calle. No quería mentir, endulzar, diluir la dureza de la vida de esos niños. Pero sobre todo, no quería excitar el sentimiento de «gloriosos favorecidos» de nuestros niños del Norte.

Las animaciones que había hecho con ellos me sirvieron de advertencia: la compasión no es innata y los niños prefieren los vencedores a los vencidos. Escogí un destino feliz porque escribía para niños, mientras que si escribiera para adultos seguramente habría escrito otra cosa. [...] La desesperanza entonces es un límite que no me atrevo a traspasar y que probablemente no supere jamás.

Esta actitud no es una claudicación. Soy incapaz de imaginar un hoy sin un mañana, una noche sin el día, la ausencia del sol después de la lluvia. Mi propia naturaleza me lo impide. (2006, pág. 105)

Estos rasgos ayudan a comprender la obra, permiten al/ la niño/a organizar la información que se le está brindando. Tener una estructura que sirva de andamio para construir una reflexión o una opinión sobre lo que el/la espectador/a está viendo sobre el escenario. Aquí debemos distinguir este orden estructural del orden cronológico en que se presentan los hechos en una obra, puesto que no necesariamente debe haber un principio, un nudo y desenlace que vayan en ese orden canónico, puesto que hoy en día, los/las niños/as están familiarizados con recursos como el flashback, la simultaneidad, la atemporalidad, etc. tan presentes en el cine actual.

La estructura a la que se hace referencia es aquella en la que se encuentran elementos que los espectadores pueden identificar como hechos y circunstancias que hacen que el/la protagonista tome decisiones, que las reflexione, las rectifique o se arrepienta de ellas. La estructura sirve para mostrar una seguidilla de causas-efectos. Sin embargo, no es un detalle menor la advertencia de Pascual (2007, pág. 25) al dar su mirada sobre el teatro para niños/as y adolescentes diciendo que no debe ser un teatro didáctico y moralizante, en el que lo escénico es mera ilustración de una intención pedagógica.

En otras palabras, se brindan elementos para comprender la secuencia de causas-efectos pero sin la intención de dar un mensaje, una moraleja, una conclusión limpia y clara ligada a una moral de quien crea la obra, sin lugar a la propia reflexión de quién observa. Tal vez, la principal diferencia entre el viaje del héroe

con el que no se busca dejar un mensaje moralizante con aquel que pretende mostrar cómo se debe actuar ante determinada situación es la aparición del “castigo”.

Así, el castigo es innecesario porque el héroe de la obra para niños/as ha reflexionado y ha logrado superar la peripecia. Se ha mostrado fuerte y decidido a afrontar las consecuencias del desafío, ha llegado a la comprensión del hecho que lo impulsó a aventurarse, y ello es lo que le merece una recompensa. En el teatro para niños/as no se castiga el error, por el contrario, se recompensa el reconocimiento del error.

Al respecto, nos dice Pascual citando nuevamente a Vloger:

El héroe del que nos habla Vogler habita en el comienzo un cotidiano sencillo, incluso ramplón y aburrido. Se crea así un contraste con el nuevo mundo y la nueva realidad que éste le va a ofrecer. El héroe se enfrenta a un desafío, un problema o aventura que debe superar. Ante esta circunstancia no puede permanecer impasible en su cotidiano. El miedo aparece –el héroe conoce el dolor, el miedo: pero lo importante no es que desconozca estas experiencias, como que sea capaz de enfrentarse a su miedo– y en primera instancia, éste le dicta mensajes conservadores de protección. Mejor volver al mundo ordinario. Pero ya no hay marcha atrás, no cabe retorno.

Es entonces, en el comienzo del viaje, cuando el héroe recibe el respaldo de un anciano o anciana, que le protege. Es aquel que enseña, el que ofrece ayuda para afrontar los retos. Por ello el héroe se decide a intervenir, asumiendo las consecuencias del desafío. Debe enfrentarse a las pruebas, encontrando aliados y enemigos. Es un instante para los aprendizajes y las revelaciones.

Superadas las primeras peripecias, entramos en el gran reto, la caverna. Es un momento de extrema dureza, el calvario, tensión extrema. Pareciera que el héroe va a ser derrotado en el desafío. El héroe se encuentra como Jonás en el vientre de la bestia. Pero el héroe es capaz de superar el reto en el que todo está en juego. Y sobrevivir a la muerte tiene una recompensa. Es el momento del premio. Aquí también se resuelven conflictos con el padre o madre, la familia, el entorno... Ha llegado el momento del regreso, toda una aventura de peripecias, enfrentamientos, persecuciones, la lucha final, para concluir con el regreso con el trofeopreciado. (2007, pág. 49)

En esta cita se enumeran los elementos a los que se hace referencia anteriormente: el desafío, el miedo, el respaldo, el asumir las consecuencias, la tensión extrema, la superación, la recompensa y el regreso. Elementos constitutivos de la narrativa de las obras de teatro para niños/as que dan forma, que estructuran y permiten el desarrollo del drama en las mismas sin imponer una moral mediante el castigo por no haber actuado como se esperaba que lo hiciese.

El otro eje que nos sirve para generar un lenguaje íntegro que comunique a los/as más pequeños/as, es el eje “de recursos”. Con recursos nos referimos a aquellas decisiones que los/las hacedores/as toman para dar materialidad a la narrativa de la obra. Estas decisiones son en su mayoría de orden estético, ligadas a la poética dentro de la cual se va desarrollar el proyecto artístico. Por ende, son cuestiones propias y que surgen del proceso creativo, sin necesidad de pensar en la corta edad de los/las espectadores/as como una limitante para comprender.

Un ejemplo de ello, es lo que nos relataba en la entrevista Laura Gallo, en la que aclara que el mismo proceso creativo permite la aparición de los recursos pedagógicos, pero que estos no son pensados a priori; aparecen por añadidura, de forma natural y espontánea. Esto es posible en el teatro para niños/as y jóvenes puesto que “el territorio de lo poético queda así abierto, sin olvidar que para un niño es, como señalaba la propia autora, tan poético el roble acariciado por el viento como el camión de la basura” (Pascual, 2007, pág. 115).

La capacidad constante de generar una poética con todo elemento disponible, hace de los/las niños/as espectadores/as capaces de comprender todo lo que sucede en escena independientemente de la complejidad de los signos; y, agrega Pascual (2007, pág. 78), “capaces de identificarse, capaces de descodificar instintivamente los diferentes niveles de sentido, incapaces tal vez de contar el desarrollo lógico de la historia, pero sensibles a los detalles más pequeños”. Esta capacidad permite a los/las hacedores/as, despreocuparse por “si se va a entender” y crear con libertad. Un proceso creativo que contempla al/la niño/a como espectador/a activo/a, capaz de identificarse, de reflexionar, de descodificar signos, es un proceso que naturalmente contendrá los elementos necesarios para que el público al que está destinado pueda acceder a él.

Este tipo de procesos, concientes y comprometidos con los/as niños/as y sus mundos, se ve dotado de calidad y claridad en todos y cada uno de los trece signos del

teatro que propone Kowsan en su libro *El signo y el teatro* (1997). La no necesidad de la búsqueda de entendimiento permite trabajos netamente artísticos, de estéticas variadas, de articulaciones sígnicas complejas que están equiparadas con las obras para adultos/as e incluso pueden superarlas.

Así, estos dos ejes, “de estructura” y “de recursos” son como los rieles sobre los cuales circula la obra para niños/as. Van de forma paralela para que el viaje sea placentero y llegue a destino sin problemas. Están íntimamente entrelazados y si la obra está pensada de forma responsable y sin subestimar a los/as espectadores/as, la creación artística misma va a aportar los recursos necesarios para la comprensión de la estructura narrativa que subyace debajo de todos los elementos estéticos.

“En una canasta”: Un viaje hacia los brazos de papá

Ahora nos enfocaremos en la obra “En una canasta” del grupo Ulularia Teatro. La obra es una adaptación del cuento “Una niña” del autor español Grassa Toro. Esta versión narra las peripecias de una niña que es abandonada en una canasta de mimbre en un río durante una noche sin luna. A pesar de su pequeñez, es una niña que se defiende de las peligros que la amenazan (animales del monte, el frío de la noche, el hambre, entre otros) e incluso se enfrenta al dolor de perder a la zorra que la acobijó a manos de unos cazadores, quedando la niña y un cachorro de zorro como compañeros de viaje. Hasta que un día llega al mar, y luego del mar, naufraga en una playa donde es hallada por un artesano mimbrero que tiene muchas historias para contarle. El hombre, deseoso de ser padre, la adopta y ambos se elijen mutuamente para conformar una familia.

Para ampliar, Laura Gallo brinda más información sobre el proceso creativo de la obra:

Empieza con esto que doy con el cuento este de Grassa Toro, que en realidad la niña en este cuento está dentro de una botella, no en una canasta, entonces yo cuando empecé a escribir, tratando de hacer una adaptación de eso, decía: no, yo no puedo tener una niña adentro de una botella durante toda la obra porque me voy a morir asfixiada yo y ni que te digo los niños y las niñas... No es lo mismo lo gráfico que lo teatral, entonces dije: no, va a estar en una canasta, y ahí empezó a cambiar todo, no todo, pero bueno: hay un viaje en ese cuento que es muy parecido al viaje que reali-

za la niña de la obra pero ya al estar en una canasta empiezan a suceder otras cosas y sí que hay algo muy importante que por ahí no, que no está relacionado al tema directo de la adopción pero sí que yo le hago el cambio porque en este cuento [...] es adoptada por una mamá y un papá, y yo sí que cuando empecé a trabajar el tema de la adopción tenía la idea de que fuera un papá. (Comunicación personal, 29/09/2019)

Las palabras de la dramaturga dan cuenta del eje “de estructura” que tiene la obra: hay un viaje que comienza con el abandono de la niña por parte de su madre, quien ni siquiera le pone un nombre antes de desprenderse de ella. Durante ese viaje, la niña se encuentra con varias dificultades a las que se enfrenta sola en algunos momentos y otras con la ayuda de un personaje que la respalda y protege hasta que, luego de llegar a una situación de tensión máxima (el hambre y la desprotección total en las orillas de un río), es encontrada por un artesano que desea ser padre. De esa forma, la niña encuentra un padre y el artesano encuentra una hija. Más tarde, Gallo agrega:

Lo del viaje también es como... esta cuestión de este viaje con todas estas dificultades que la niña va teniendo del cazador, del mar, del tiburón, del cocodrilo ¿no? Yo siempre me imaginaba como este viaje que realizan los niños que están en proceso de adopción o en orfanatos. [...] Y toda esta cuestión de estos niños que son adoptados y devueltos, que después van a una familia sustituta, que después vuelven al orfanatorio [...] Entonces, sí que el viaje era la metáfora de eso, de ese camino hasta llegar a alguien que te adopte ¿no? Como también siempre, también esto de la metáfora es importante. (Comunicación personal, 29/09/2018).

Podemos cotejar la situación que vive la protagonista con lo esbozado más arriba por Pascual cuando cita a Vloger. Todos los elementos constitutivos del viaje del héroe en su versión para teatro para niños/as están presentes en “En una canasta” lo que permite que los/as espectadores comprendan a la perfección lo que acontece en escena.

En cuanto al eje “de recursos” se pueden detallar algunos que resaltan, pero es necesario dejar en claro que cada uno de los elementos estéticos, cada signo teatral, cada detalle escenotécnico de la obra está integrado a la narrativa estructural, haciendo de toda la puesta un recurso integral para abordar la temática de la adopción. Entre estos recursos que resaltan podemos destacar:

1- Los diálogos hablados son escasos. Al respecto nos dice Gallo:

Y entonces sí que yo quería que no hubiera diálogos hablados. Después sucede que últimamente algunos personajes hablan un poco, como el padre, [que] ahora sí el padre le dice “pan”, con esta cuestión de que ella no habla ¿no? Y que ella dice “aaauuu”² [...], dice “pan” y después cuando le da el libro le dice “libro”, como tratándole de entender, de hacer entender el lenguaje y pequeñas cosas que... Pero inicialmente yo pensaba que no quiero que la nena hable ni que nadie hable, diálogos hablados no, si no narración y que los personajes no. Y esa idea, no sé por qué la tenía yo, y no sé, me gustaba más... Yo también es que me gusta mucho la acción. (Comunicación personal, 29/09/2018)

Como se observa, la decisión estética de no utilizar la palabra como forma de expresión en la protagonista, limitándola sólo a un repertorio de onomatopeyas para comunicarse, hace que en el momento en que aparece el artesano, la palabra cobre una fuerza simbólica aún más fuerte que la palabra en sí misma: la niña aprende un nuevo lenguaje, el lenguaje que le provee su padre, es decir que se establecen los primeros lazos por una situación de enseñanza-aprendizaje y de comunicación. La enseñanza de la palabra es aquí un puente entre la niña y el artesano, es una forma de acercarse. Y esto es posible porque el diálogo no aparece hasta el momento del encuentro.

2- Una de las palabras que el artesano enseña a la nena es libro, puesto que lleva con él un libro, que lejos de ser un libro cualquiera, es un libro cargado de simbolismo: se trata del clásico Pinocho:

En esta interrelación que se van haciendo con los cuentos que son todos niños como vos nombrás ahí³: Rómulo y Remo, Moisés, Edipo, Mowgli y también Pinocho, porque yo me acordaba mucho. Pinocho es un cuento que a mí me gustaba mucho cuando era chica, y es Gepetto el que lo adopta, es Gepetto el que quiere ser padre y a mí eso siempre me pareció muy fuerte ¿no? Que Gepetto tenía el deseo de tener un hijo de carne y hueso, no es una mujer es un hombre, y es un cuento viejo, y entonces, también por eso al final el padre le cuenta el cuento de Pinocho. (Comunicación personal, 29/09/2018)

² Sonido de aullido de lobo.

³ En referencia al marco teórico de la presente investigación.

Esta interrelación con diferentes relatos donde los protagonistas son abandonados, y luego de superar algunas peripecias, acceden a una recompensa por su resiliencia permite a los/as espectadores un mayor abanico de posibilidades para lograr una identificación. Es importante aclarar que el proceso identificación con los protagonistas de los relatos no tiene que ver con que los/as espectadores hayan tenido una experiencia de abandono y/o adopción. Pascual, ejemplificando con el tabú del incesto, nos dice al respecto:

De la misma manera que yo no necesito haber matado a mis hijos para emocionarme con la tragedia de Medea, los niños no necesitan haber sido víctimas de incesto para conmoverse e interesarse por una historia de incesto. Más todavía, siento que el silencio que los adultos querrían imponer acerca de las problemáticas complejas, que los asuntos de ética sin respuesta, son mucho más inquietantes que la discusión provocada por un espectáculo, una película, un libro. *La palabra libera*. (2007, pág. 100)

La identificación es una situación para abrir diálogos sobre temas que no siempre son abordados, se abren los espacios para que la palabra circule con una red de contención debajo. Permite un acercamiento a temas angulosos, filosos, capaces de abrir heridas pero con protagonistas ficticios, de los cuales se puede hablar con soltura porque forman parte de la ficción, sin embargo sabiendo siempre que hay un correlato con la realidad y con lo que esa realidad puede despertar en el/la espectador/a.

3- La elección de los materiales y su manipulación por parte de los/as espectadores/as. En el caso de “En una canasta”, prácticamente todos los elementos escenográficos y de utilería están hechos o contienen alguna parte de mimbre. Claramente hay una decisión estética ligada al título de la obra y relacionada con la naturaleza, que es parte de la narrativa de la obra. En cuanto a los títeres que se manipulan en escena también son de mimbre y ambas representaciones de la protagonista, como el artesano también, están realizados en materiales orgánicos (tela y madera). Laura Gallo cuenta:

Yo empecé a trabajar con Laura DeMarco, que es artista plástica, y entonces Laura hizo la nena de tela, y que tiene las patitas de madera, y después viene Carlos y propone el mimbre como materialidad de la obra por el tema de la canasta [...] Y yo digo “Aahh, bueno probemos” [Expresión escéptico] y a él le gusta mucho el teatro de objetos y bueno... Entonces Laura, que es una grossa total, empezó a trabajar con objetos, con canas-

tas, con todo y a transformarlas [...] No, no... Al principio... No, porque nos habíamos hecho la cabeza con la Laura, y había empezado con la tela [...] Y era como... Pero no, le dijimos “Sí, sí, no, probemos, probemos” Sí, sí... Y cuando Laura empezó a hacer cosas, vos decís: es increíble [...] Para mí, el elemento natural mimbre, como que está la naturaleza ahí viva, es algo muy fuerte... Nos pasa [...] con Nazario, que tenemos un árbol de madera, que se transforma [...] Y nos cuenta mucho trasladarlo, entonces siempre quisimos hacerlo de otra cosa, más liviano, forrarlo, cartapestarlo... Pero la presencia de la madera con las vetas [...] Es muy fuerte eso, ese elemento natural ahí, en vivo. (Comunicación personal, 29/09/2018)

La elección de la materialidad es importante como recurso porque la presencia de lo natural remite a la relación que la protagonista entabla con la naturaleza; por momentos le es hostil y en otras instancias le es favorable. Además, la apreciación de objetos cotidianos como son las canastas de mimbres de diferentes tamaños transformados en animales y elementos logra despertar el asombro de varios/as espectadores/as en la sala. Respecto a la manipulación de los títeres por parte de los/as niños/as al final de la obra, Laura agrega:

Y a veces también sucede en la previa, que hay niños que están cuando estás armando, y están ahí viendo como armas y te preguntan... En, por ejemplo, en Canasta, hay una cosa que me encantan cuando se acercan los niños a acunar a la bebé. Me ha pasado varias veces, inclusive en una casa cuna el año pasado, un nene va y agarra la chiquitita que es de los sueños y agarra la mamadera, y se pone así y le empieza a dar la mamadera. Y vienen la maestra: “No, dejá” [...] Claro, era como un nene, un varoncito que puede darle mamadera... Sí, pero me ha pasado varias veces que los niños la acunan, le dan la mamadera, y eso me encanta [...] Si uno entiende el espectáculo teatral como el evento, como el convivio, son todos esos momentos, viste, el comienzo, el desarrollo y el momento después de la función es importante. (Comunicación personal, 29/09/2018)

Que los/as niños/as puedan tocar, entrar en contacto directo con los elementos escenográficos y los títeres de la obra, completa la noción de percepción del teatro: ya no sólo se ve y se escucha el teatro, si no que pueden tocarlo y olerlo, agregando más sentidos para poder incorporar información. El teatro recobra su fuerza de arte vivo, arte que debe ser recibida con todo el cuerpo, que no es sólo para ver, es un arte para percibir.

Con la enumeración de estos tres recursos no se busca limitar las posibilidades pedagógicas, si no poner de manifiesto tres de los más notables, que surgen necesariamente de decisiones estéticas, cuyo primer objetivo no es ser un recurso pedagógico, si no un hilo más de la trama que componen al texto teatral en su sentido más amplio. Son elementos que no fueron pensados para que los/as niños/as tengan una comprensión más basta de lo que sucede en escena, pero que sin embargo, por su efectividad estética y poética, colaboran para que ello suceda.

Conclusión

El teatro para niños/as que tiene una función ética colabora con el desarrollo de la personalidad de los espectadores, brinda herramientas para la comprensión de situaciones que son difíciles de abordar por vía directa, abre caminos, puentes, rutas para llegar al diálogo de temas que no son habitualmente motivo de charla entre adultos/as y niños/as. Todo esto despojado de una intención moralizadora, pues no busca imponer una forma correcta de actuar ante las situaciones, si no que permite una reflexión sobre las causas y los efectos de las decisiones de los protagonistas.

Estas herramientas están dadas en dos ejes, que nosotros hemos dado a llamar “de estructura” y “de recursos”. En el primero, colocamos la estructura narrativa de la obra y es la que permite a los espectadores comprender la fábula con todas las decisiones que el/la protagonista va tomando y reflexionar sobre los efectos que tienen en su entorno. Esta estructura tiene elementos claros que están presentes en casi todas las obras de teatro para niños/as: el desafío, el miedo, el respaldo, el asumir las consecuencias, la tensión extrema, la superación, la recompensa y el regreso. Estos elementos se engloban en la metáfora de un viaje que se inicia en un estado de conciencia y termina en uno más elevado, colocando así a el/la protagonista en estado de crecimiento continuo.

En cuanto al eje “de recursos” podemos decir que aquellos elementos que enumerábamos en nuestra hipótesis de trabajo en realidad son un devenir natural de recursos estéticos pensados para la puesta. No hay decisiones ligadas estrictamente a generar un material pedagógico, sino que todas las decisiones que se toman son artísticas y poéticas, pensando en el público al que está destinado como un público merecedor de un teatro comprometido con ellos/as y sus mundos, tanto internos como externos. Los modos de contar lo que acontece en la obra, con

todos los diferentes signos que los constituyen, se transforman en materialidades que atrapan la atención y avivan el interés de los/as espectadores/as e incluso pueden guiar e inducir a una reflexión sobre el tema expuesto sin necesidad de que el mismo sea nombrado. Estos recursos están tan solidamente integrados a la estructura narrativa que allanan el camino de niños y niñas para llegar a una comprensión cabal de lo que están espectando sin necesidad de dar explicaciones. Sin endulzar los hechos, muestra la realidad de muchas personas que sufren el deseo insatisfecho de paternar y/o maternar y el desamparo que han vivido aquellas personas que fueron abandonadas, para luego encausar la historia hacia un final que, sin romantizar ni idealizar, consolida la esperanza de una familia en un hecho.

De esta forma, podemos concluir en que para poder abordar un teatro para niños/as que resulte significativo para los/as espectadores/as debemos dejar de lado en primera instancia nuestros propios prejuicios como hacedores/as de teatro y confiar en nuestro instinto artístico para que, en segunda instancia, no caigamos en el error de subestimar al público infantojuvenil, si no, por el contrario, pensarlo como un público crítico, que reflexiona sobre su mundo y que es capaz de accionar para cambiarlo.

Referencias bibliográficas

- Gimeno Sacristán, J. (1990). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Kowsan, T. (1997). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Lebeau, S. (2006). De la censura y de la autocensura. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 7, 97-111.
- Pascual, I. (2007). *Suzanne Lebeau: Las huellas de la esperanza*. Madrid: ASSITEJ España.
- Ulularia Teatro. (2017). En una canasta [Entrada de blog]. *Ulularia Teatro* [En línea]. Recuperado de http://grupoulularia.blogspot.com/2017/05/en-una-canasta_18.html

Cita sugerida: Torres, J. A. (2019). Teatro y adopción: amor y arte para derribar el tabú. *Investiga+*, 2(2), 128-143. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Experiencias coreográficas de Martha Graham en *Night Journey*

Martha Graham's Choreographic Experiences on Night Journey

Leonel Juncos Torillo*

Resumen: El presente trabajo se encuadra dentro del proyecto de sistematización de experiencias coreográficas sobre Martha Graham. En este trabajo se hace foco en una de sus obras: *Viaje nocturno (Night Journey)*. La elección del tema surge a partir de las experiencias en danzas durante el transcurso de nuestra formación como docente de Educación Física y como bailarín. Como bailarín, hubo un enfoque en la formación de la técnica dancística sistematizada por Martha Graham, lo que llevó a la elección de su trabajo como eje vertebrador de esta investigación.

El objetivo de nuestra investigación es establecer relaciones entre la trayectoria transitada por Graham y el producto final de la obra. Para este artículo hemos elegido la obra "*Viaje nocturno*", la cual está basada en la clásica tragedia griega Edipo Rey de Sófocles. Para el trabajo del proceso creativo de Graham, se han analizado los datos obtenidos en base a tres categorías: inspiración, procedimientos y complicaciones; las cuales fueron codificadas y clasificadas según lo expuesto en "El análisis del contenido" por López-Aranguren (2016). Por otra parte, se recuperan y analizan las críticas de la fecha de pre-estreno de la obra, el 3 de mayo de 1947, a partir de las perspectivas expuestas por Patrice Pavis (2018) en *El análisis de los espectáculos*.

Palabras clave: coreografía, puesta en escena, proceso creativo, Night Journey, Martha Graham

Abstract: This paper focuses on the systematization of Martha Graham's choreographic experiences. I have chosen to make emphasis on one of her dances, Night Journey. The selection of the topic comes from my own dance experiences throughout my education as a Physical Education teacher and dancer. As a dancer, I have dwelled mainly on the dance technique systematized by Martha Graham, which has led me to choose this choreographer's work as central theme of analysis. Acknowledging the objective of this paper is to establish relationships between Martha Graham's life experiences and the final product of her choreographic work, I have selected Night Journey among all others, which is inspired in Sophocles' classical tragedy, Oedipus. For the analysis of Graham's creative process, all data obtained has been codified and classified according to López-Aranguren's proposals. I have recovered and analyzed the critics found in newspapers for the Avant-premiere on May 3rd 1947 from Pavis's analytical perspectives.

Keywords: choreography, performance, creative process, Night Journey, Martha Graham

Recibido: 10/07/19
Aceptado: 30/10/19



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Licenciado en Educación Física. Docente e investigador en Universidad Provincial de Córdoba.
leoneljuncost@gmail.com

Introducción

En función del inicio del proceso de construcción de la investigación de la que aquí se da cuenta, es relevante poner en línea de visibilidad las razones de la elección del tema, a partir de las experiencias dancísticas en la técnica Martha Graham que se desprenden de mi formación como profesor de Educación Física, durante el cursado del espacio curricular Movimiento Expresivo en el Instituto Provincial de Educación Física, y de mi formación como bailarín. Para entender el concepto de experiencia cito a Larrosa (2006) que nos dice que el saber de la experiencia es “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (pág. 98).

El tema de este trabajo de investigación surge a partir del decline de la danza clásica y el surgimiento de los ballets modernos, las coreografías de Fokin, y las primeras manifestaciones de las pioneras de la danza moderna, como Isadora Duncan, Ted Swan, Loïe Fuller, entre otros. Esto se debe a que en el siglo XX ocurrieron muchos cambios políticos, económicos y sociales, a saber, la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la Revolución Bolchevique (1917), la crisis económica mundial, consecuencia de la caída de la bolsa de comercio de Wall Street (1929), la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el posterior surgimiento de Estados Unidos como potencia mundial y el Plan Marshall (1947) para la recuperación de Europa.

En la historia de la educación física surgieron varias corrientes con influencia en la danza, como es en el caso de la gimnasia moderna alemana. Esta nueva escuela recibe influencias del mundo de la danza mediante los pioneros Delsarte, Isadora Duncan, Rudolf von Laban, y Dalcroze. Por su parte, en Estados Unidos la danza se realizaba en las universidades únicamente por mujeres, en donde varias figuras de la danza moderna, como Martha Graham y Mary Wigman, asistían para ofrecer simposios.

Sally Banes (2013), en la introducción “Terpsícore en zapatillas de deporte” para el libro *Lectura sobre danza y coreografía*, recopilado por Isabel de Naverán y Amparo Écija, alerta la distinción entre danza moderna y posmoderna afirmando que la danza moderna no es realmente “moderna”, teniendo en cuenta los criterios de la modernidad, ya que las características propias de la modernidad ocurrieron recién durante la danza posmoderna en comparación con otras artes. Es necesario mencionar que se llamó moderna porque fue el crítico John Martin quien nombró a la danza de Martha Graham como “moderna”. Posteriormente, con el

nacimiento de la danza posmoderna, la danza llegó a la “modernidad”, sabiendo que el movimiento posmoderno se caracterizó como arte moderno. Para entender esto, las características que definen al arte como “moderno” son: “el reconocimiento de los medios materiales, la revelación de las cualidades esenciales de la danza, la separación de elementos formales, la abstracción de las formas y la eliminación de referencias externas relacionadas con el sujeto” (Banes, 2013, párr. 5).

Esto lleva a pensar que la danza moderna de alguna manera no constituye una ruptura total con el ballet clásico. Por un lado, debido a que todavía se trabaja con el entrenamiento de los bailarines, a diferencia de la danza posmoderna, la cual trabaja cuerpos no entrenados. Por el otro, si tenemos en cuenta que dentro de la técnica Graham hallamos homogeneidad, estructura narrativa al componer obras, uso del espacio frontal y relación de la música con el movimiento, esta técnica en particular difícilmente podría considerarse una ruptura completa del ballet clásico.

Dentro del repertorio coreográfico de Martha Graham se halla la obra basada en la tragedia griega de Sófocles *Edipo Rey* titulada *Night Journey (Viaje nocturno)*, la cual formó parte de su período artístico denominado Ciclo Griego. Esta obra fue preestrenada el 3 de mayo de 1947 en Cambridge, Massachusetts, y estrenada el 17 de febrero de 1948 en Nueva York.

Este artículo pretende sistematizar la trayectoria transitada por Martha Graham durante el denominado “período griego” para llegar a la creación de la coreografía *Night Journey* (1944 – 1947) basada en la tragedia griega de Sófocles, *Edipo Rey*. Se define como “trayectoria”, según De Certeau (1996), el “efecto de proceso de separación con relación a prácticas reguladas y falsificables, un desbordamiento de lo común en una posición determinada” (pág. 9). Se entiende que la trayectoria son prácticas temporales que se dibujan en el espacio social y se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto en diferentes momentos de su vida.

Así pues, se partió de la pregunta: ¿cómo llega la coreógrafa Martha Graham a través del proceso creativo a componer la coreografía *Night Journey*, basada en la obra de Sófocles, *Edipo Rey*?

En este artículo se describen los procedimientos que conducen al proceso creativo de la coreografía *Night Journey*, en el antes y durante de la obra a partir de registros de la protagonista: “procedimientos coreográficos” entendidos como “formas

particulares en las que disponemos un material de movimiento en una obra, que apuntan a la construcción de una determinada manera coreográfica, que llegue de manera más potente al receptor” (Papa, 2012, como está citado en Merlos & Saez, 2013, apart. Pensando en...). También se identifican las circunstancias que llevan a la protagonista a crear la coreografía; se da cuenta de un análisis del proceso creativo de Martha Graham; y se recuperan y analizan críticas periodísticas sobre apreciaciones según dos críticos de 1947. Antes del análisis, nos detenemos por un momento para definir algunos conceptos que serán de relevancia para el análisis y damos cuenta brevemente del argumento de la tragedia sofoclea en la que se basa la obra.

Proceso creativo y puesta en escena

Puesto que nos proponemos trabajar a partir de determinados conceptos teóricos, nos parece de relevancia, detenernos por un momento para determinar qué entendemos por cada uno de ellos. En primer lugar, puesto que hablamos de proceso creativo, es interesante mencionar que partimos de la concepción propuesta por Raquel Guido (2003), quien afirma que este

implica un cuestionamiento del orden instituido desafiando convenciones. Generando una ruptura de la linealidad entre significado y significante opera una desestructuración de lo previo y construye una síntesis inédita que hace surgir lo nuevo en una relación contradictoria, de continuidad y discontinuidad entre lo previo y lo por venir. (Guido, 2003, como está citada en Matoso, 2006, pág. 136)

En otras palabras, el proceso creativo genera una ruptura y cuestionamiento por parte del autor que hace visible a través de la creación artística sus rasgos personales, su creencia social, su psiquis, su medio interno generando algo nuevo.

En lo que refiere al concepto de coreografía, Paul Love (1964) la define la manera de disponer y organizar movimientos corporales en relación a la música con su ritmo y melodía para componer una secuencia de movimiento. Esto es lo que forman la coreografía (pág. 21). Y componer, según Alonso de Santos (1998, como está citado en Pérez García & Vera Fernández, 2009, pág. 62), es la forma de ordenar los elementos de una manera armónica para que cada uno de estos tengan sentido.

Por otra parte, Patrice Pavis (2018), autor de *El análisis de los espectáculos*, utiliza los términos “metatexto” y “texto espectacular” para definir “puesta en escena”. El autor define al metatexto como “un texto no escrito que reagrupa las elecciones que ha hecho el director (...) durante el proceso de ensayo, elecciones que se transparentan en el producto final”. Por otro lado, el texto espectacular es definido como “la puesta en escena considerada no como objeto empírico, sino como sistema abstracto: un conjunto organizado de signos”. Finalmente, Pavis (2018) finaliza afirmando que la puesta en escena “es la que reagrupa, organiza y sistematiza los materiales de ese objeto empírico que es la representación” (págs. 20-21). Estos términos que expone Pavis (2018) explican el proceso de la puesta en escena, el cual se divide en dos instancias: durante el proceso creativo, las decisiones del coreógrafo, y el otro, la agrupación organizada de signos.

Edipo Rey de Sófocles

Más allá de los conceptos teóricos que resultarán relevantes para el análisis, consideramos importante mencionar el hecho de que *Night Journey* está basado en la famosa tragedia de Sófocles: *Edipo Rey*. Por lo cual, nos parece de interés mencionar que, como afirma Jorge Bergua Cavero (2000) en la introducción a su traducción de las tragedias sofocleas, Sófocles fue un poeta pionero en el teatro griego, especialmente por sus tragedias.

Bergua Cavero (2000) continúa diciendo que la obra *Edipo Rey* se puede fechar en torno a los años 429/426 a. C. Está situada en el ciclo mítico de Tebas. “Edipo, descendiente de la casa real tebana, recibe ya al nacer la maldición del oráculo, según la cual dará muerte a su padre Layo y será el causante de la ruina de su familia” (pág. 131). Al conocer esta profecía, Layo lo abandona en el monte, donde un pastor corintio lo encuentra y lo lleva ante el rey Pólipo quien lo cría como su hijo. Cuando crece, Edipo descubre esta profecía y trata de evitarla huyendo de Corinto y yendo a Tebas. En el camino, mata a Layo sin saber que éste era su padre, y al llegar a Tebas vence a la Esfinge que atemorizaba al reino y se casa con la viuda Yocasta como premio sin saber que era su madre.

La obra comienza luego de estos acontecimientos, cuando una peste abate la ciudad y Edipo manda a Creonte, hermano de Yocasta, a averiguar su origen ante el oráculo de Delfos. Aquí se descubre que la plaga es un castigo por el asesinato del antiguo rey y cesará cuando se haga justicia. Sin saber la verdad, Edipo investiga

la muerte de Layo y, junto con la ayuda del vidente Tiresias, y la aparición del pastor mensajero de la muerte de Pólipo, se descubre que Edipo mató a su padre y se casó con su madre (Bergua Cavero, 2000, págs. 131-132). “El punto principal de la obra es el conocimiento de las desgracias particulares de Edipo, la mutilación de sus ojos y la muerte por estrangulamiento de Yocasta” (Bergua Cavero, 2000, pág. 136).

Sistematización de las experiencias coreográficas

Para la sistematización de experiencias coreográficas de Martha Graham en la creación de *Night Journey* se utiliza la propuesta metodológica de Oscar Jara Holliday (1994), la cual consta de cinco tiempos: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y punto de llegada, los cuales se detallan a continuación a la luz del objetivo de este trabajo.

La sistematización, según Jara Holliday (1994), “es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido” (pág. 91). Es decir, los factores que intervinieron que dificultan o facilitan el proceso vivido.

1. Punto de partida: El primer tiempo trata de haber participado de la experiencia o tener registro de ella. En este caso particular tomamos las experiencias dancísticas de Martha Graham para sistematizar su experiencia como creadora de coreografías.

El diseño de muestra es aquel muestreo no probabilístico en cuotas que consiste en: la observación de la obra *Night Journey* documentada en video, un cortometraje sobre la creación del personaje de Yocasta, las notas coreográficas de Martha Graham, la introducción a estas notas escrita por Nancy Wilson Ross (1973), una autobiografía de Graham (2012) para ver su proceso creativo y dos críticas periodísticas de 1947, fecha de pre-estreno de la obra. Este muestreo, según Raúl Rojas Soriano (2013), “se justifica por la comodidad y la economía, pero tiene el inconveniente de que los resultados de la muestra no pueden generalizarse para toda la población” (pág. 296); esto quiere decir que la selección de la muestra, al ser arbitraria no representa completamente a la población. La técnica de recolección de datos seleccionada es la “observación estructurada” en la que, según Adrián Scribano (2008),

(a) se debe seleccionar muy bien qué se va a observar (...); (b) se debe confeccionar una guía observación teniendo presente (...) el elemento atómico de la observación, luego los participantes, el ambiente, el objetivo de la acción, las actividades, los comportamientos y el entramado de intercambios simbólicos que todos estos elementos implican. (pág. 57-58).

2. Preguntas iniciales: En este segundo tiempo se hace referencia a esas preguntas iniciales que orientan la sistematización de las experiencias de Martha Graham. Es por ello por lo que se destacan interrogantes con relación a: ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? ¿Qué procedimientos vamos a seguir?
3. Recuperación del proceso vivido: En este tiempo se trata de reconstruir la historia, ordenar, clasificar los documentos y registros que hacen referencia al proceso creativo de Martha Graham.
4. Reflexión de fondo: En el cuarto tiempo se tratan análisis y síntesis de la información haciendo una interpretación crítica reflexiva del proceso. Analizamos y creamos una relación entre estos y el proceso creativo de la protagonista a la hora de crear *Night Journey*. Además, analizamos las críticas periodísticas de la fecha del preestreno de la obra.
5. Los puntos de llegada: En este último tiempo se trata de formular conclusiones y comunicar los aprendizajes para socializar el punto de llegada. En este momento exponemos las circunstancias y procedimientos que llevan a Martha Graham a crear la coreografía de *Night Journey*. Por último, se enuncian las apreciaciones de los dos críticos periodistas de la fecha de preestreno de la obra.

Así pues, siguiendo los registros de la autobiografía de Martha Graham (2012), una introducción a sus *Notas de Nancy Wilson Ross* (1973), y el cortometraje *A Dancer's World* (1957), se utilizan como guía de observación tres categorías para reconstruir y ordenar el proceso creativo que la llevó a la creación de la coreografía *Night Journey*: inspiración, procedimientos, y complicaciones. En la primera, referimos al momento en el que ella busca información, investiga y genera ideas. Los procedimientos siguen los conceptos referidos anteriormente a través de Lau-

ra Papa (2012, citada por Merlos & Saez, 2013). Por último, hacemos referencia a complicaciones al hablar de factores y eventos que obstaculizaron el proceso creativo.

La primera categoría que utilizamos en el estudio propuesto es la de “inspiración”. Se llegó a las siguientes inferencias:

- La primera inferencia es que Graham se inspiró para hacer esta coreografía en las tragedias griegas. Esto se debe a las historias mitológicas que su padre le contaba en su niñez, su conexión con el pasado y la memoria ancestral del mundo que todos los grandes legados del mundo nos heredan en nuestra memoria como un legado cultural que es de todos.
- Teatro Noh es la segunda; se inspiró en las danzas orientales de la isla Bali y Java en la cual la coreografía cuenta con movimientos característicos de estas danzas del medio oriente.
- La tercera es el surrealismo; esta vanguardia artística de la época se puede hacer visible en la escenografía y la utilería de la coreografía, por ejemplo, la cama y los bancos blancos que utiliza.
- Por último, ella se inspiró en la belleza del cuerpo; en la coreografía se pueden apreciar ciertos movimientos eróticos en el dúo principal y la vestimenta de Edipo.

La segunda categoría refiere a los procedimientos coreográficos que usó al momento de crear esta coreografía. Luego del momento de inspiración Graham realiza un libreto de cuadros coreográficos teniendo en cuenta las salidas y entradas de los personajes y cuerpo de baile que será entregada al músico. Posteriormente, este podrá empezar a crear su música. Luego ella realiza una partitura de movimientos en donde se realiza una reposición de los mismos para sus bailarines, de modo que ellos los reproduzcan y Graham pueda revisarlos o modificarlos de ser necesario.

La última categoría de análisis del proceso creativo refiere a las complicaciones o factores que tuvo que lo obstaculizaron. Para realizar cualquier danza es necesario contar con el capital para financiarla. Tradicionalmente, la danza necesitaba ser patrocinada por grupos privados como la Elizabeth Sprague Coolidge Foun-

dation (Fundación de Elizabeth Sprague Coolidge), la cual patrocinó *Night Journey* para su primera presentación en el evento culminante de un Simposio de tres días sobre Crítica Musical en Boston, Massachusetts.

Durante los ensayos Graham cayó enferma. La ausencia de la coreógrafa, sin embargo, pudo solucionarse vía telefónica con comentarios sobre la rendición coreográfica y la ayuda de otra bailarina como reemplazo para el papel de Yocasta. A la hora de encargar la cama, Isamu Noguchi realizó una rendición surrealista que sorprendió a la coreógrafa. Sin embargo, Graham decidió utilizarla tal vez como forma de enfatizar la sensación de incomodidad en la audiencia. La relación de Edipo y Yocasta no incomoda por ser esposos, sino por ser, además, madre e hijo, se ve en la forma que posee el lecho, donde los destinos de estos personajes se entrelazan y culminan.

Debido a la presencia de erotismo en *Night Journey*, parte del público y algunas autoridades reaccionaron con intenciones de censura, la cual, no obstante, nunca logró apartarla de escena. Es importante tener en cuenta que en la época en la que se estrenó la obra la presencia de erotismo era comúnmente relacionada con lo vulgar y pornográfico, propio de contextos diferentes de los que se rodeaba Martha Graham.

Revisión de las críticas a una puesta

En el análisis de las críticas periodísticas utilizamos las siguientes categorías: Inspiración, música, escenografía, argumento y apreciaciones.

En su crítica, John Martin (1947) realiza una descripción más escueta, en la cual menciona un momento eficaz o el pasaje más interesante de la obra: el final, cuando se descubre la verdad y sucede la tragedia. La música, comenta, ayuda a la historia y sirve de soporte por su persistencia y reiteración. Cuando habla de la escenografía se puede extraer de la nota el análisis que él hace del decorado; Martin (1947) nos dice que el decorado fue distractor y sobredimensionado y que no aportó a la coreografía. Esto se debe a que el público no estaba acostumbrado a ver escenografía surrealista.

Walter Terry (1947) realiza una descripción más completa de la obra coreográfica. Explica y realiza una descripción completa del argumento y cada uno de los per-

sonajes resaltando sus acciones. La música, comenta, funciona como elemento esencial para contar la obra y funcionar como hilo conductor del relato porque provee una base dramática para la coreografía y cumple su función. La escenografía es elogiada por Terry (1947), aunque admite que su forma fue distorsionada, especialmente la cama. Se puede inferir que la forma de la cama alude a la relación sexual entre Edipo y Yocasta, reflejando su oscuridad. El autor expone que las transiciones o conectores entre cuadros coreográficos son pobres o débiles, pero que serán repuestos a medida que avance el proceso propio de la obra. Por lo tanto, se puede inferir que el crítico hace referencia a los conectores o secantes que unen el inicio de la obra con su desarrollo y su final y que en la obra pueden ser mejor desarrollados con el paso del tiempo.

Conclusiones

Como primera inferencia se puede decir que Graham se inspiró en las tragedias griegas para crear *Night Journey* a partir de lo que le fue sucediendo a lo largo de su vida (las historias que le contaba su padre, su conexión con el pasado, sus influencias en las danzas y teatro orientales (Graham, 2012). Además, tuvo grandes influencias del surrealismo y el erotismo entendido como belleza del cuerpo.

Con respecto a su procedimiento, se puede ver que en su autobiografía y en sus notas coreográficas ella realizó un esquema de cuadros coreográficos para ser entregados al compositor y un cuaderno de partituras de movimientos inicial donde se realiza una reposición de los movimientos que Martha reproduce a sus bailarines, y que luego durante y a posteriori de los ensayos revisaría.

Inferimos que a las complicaciones que Graham tuvo a la hora de crear la coreografía de *Night Journey*, y su consiguiente puesta en escena, las pudo solucionar o las aprovechó a su favor. Por ejemplo, el inconveniente económico pudo solucionarlo con la ayuda del patrocinio de la fundación de Elizabeth Coolidge Sprague; y en el caso de la cama, la cual no fue lo que esperaba, la utilizó de todos modos, tal vez para provocar incomodidad a los ojos del espectador a fin de mantener el tinte erótico propio de sus obras.

A partir de las dos críticas analizadas consideramos más rica en contenido la de Walter Terry (1947) ya que menciona todos los elementos de la obra y realiza un análisis vectorial sobre las transiciones de la obra más profundo que el del crí-

tico John Martin (1947). Terry (1947) expone en su crítica que las transiciones y conectores de los cuadros coreográficos eran pobres o fueron trabajados escasamente, y Martin (1947) considera que el momento más importante de la obra es su final. Además, Terry (1947) realiza una lectura corporal de los movimientos de los principales personajes de la coreografía, haciendo una crítica más precisa que la de Martin (1947) y, por ende, más pertinente a este análisis. Ambos críticos coinciden en que la música favorece a la coreografía porque ayuda en su curso y continuidad gracias a su estructura rítmica percutida.

Para concluir el análisis de la obra, el desarrollo del conflicto tomó demasiado tiempo; tal vez se deba a la época en que los artistas y coreógrafos necesitaban remarcar el conflicto para lograr un mayor entendimiento de la temática. La vectorización (Pavis, 2018), los sistemas de signos y las rupturas eran pocos y pobres, y, según mi apreciación, los vectores transcurrieron con lentitud. El análisis vectorial de la obra es semejante a la observación del crítico Walter Terry. A nuestro entender el análisis presente es un juicio estético de interpretación, en cual intento entender e interpretar los significados de los signos que se encuentran en la escena. Así pues, el presente juicio se encuentra inmerso de subjetividad por parte de quien observa la obra, lo que explicaría una infinidad de posibles interpretaciones y análisis.

Por último, de cada una de las conclusiones mencionadas anteriormente se pudo rescatar lo más significativo de esta sistematización de experiencias, lo cual nos lleva a nuevos interrogantes dentro de esta investigación social, los cuales se hacen visibles especialmente cuando se vuelve a poner foco en *Night Journey* de Martha Graham desde las perspectivas de la semiología y análisis vectorial, la fenomenología, el análisis kinestésico y háptico, el efecto producido sobre el espectador y la Teoría de los Afectos presentados por Patrice Pavis (2018) en su libro *El análisis de los espectáculos*.

Referencias bibliográficas

- Banes, S. (2013). Terpsícore en zapatillas de deporte: introducción. En I. de Naverán, & A. Écija (Eds.), *Lecturas sobre danza y coreografía*. Madrid: Artea Editorial. Recuperado de <https://loinsignificante.files.wordpress.com/2014/07/lecturassobre-danzaycoreografiaok.pdf>
- Bergua Caverro, J. (2000). *Sófocles: tragedias*. Madrid: Gredos.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México, D.F.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Departamento de Historia. Universidad Iberoamericana.
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal* [en línea] (Trabajo final de posgrado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Graham, M. (1973). *The notebooks of Martha Graham*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Graham, M. (2012). *Martha Graham la memoria ancestral*. Barcelona: Circe.
- Jara Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Alforja. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/Documentos%20y%20Ponencias/para-sistematizar-experiencias-una-propuesta-teorica-y-practica>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- López-Aranguren, E. (2016). El análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Coords.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 461-491). Madrid: Alianza.
- Love, P. (1964). *Terminología de la danza moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martin, J. (5 de mayo de 1947). *Graham Dancers in Harvard Event*. The New York Times. Traducción de J. A. Ciarlo. Recuperado de <https://www.loc.gov/resource/ihas.200153702.0>. Página consultada el 02/06/2018.
- Matoso, E. (2006). *Cuerpo In-Cierto*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Merlo, L. & Saez, M. (2013). Tecnología y procesos compositivos de la danza en Toma 3. Ponencia presentada en las *IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. Facultad de Bellas Artes: La Plata. Disponible en: http://www.fba.unlp.edu.ar/9jornada2013/mesa3/ponencia_merlos.pdf
- Nietzsche, F. (2016): *El origen de la tragedia: Helenismo y pesimismo*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Olano Sardi, M. C. (2015). *Didáctica en el desempeño del uso de la imaginación en la enseñanza aprendizaje de danza en el grado elemental, usando la técnica de Martha Graham y contemporánea* (Tesis doctoral inédita). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=xBTmGArRBIM%3D>

- Pastor Prada, R. (2012). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/16759/1/T34010.pdf>
- Pavis, P. (2018). *El análisis de los espectáculos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez García, M. & Vera Fernández, M. (2009). La composición en danza: estructura compositiva de las frases coreográficas y estructura de la acción dramática. *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 5, 62-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2955326>.
- Rojas Soriano, Raúl. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, DF: Plaza y Valdés. Recuperado de <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sirvent, M. T. (2006). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. Notas preliminares del libro Metodología de la Investigación social y educativa; diferentes caminos de producción de conocimiento (en elaboración en coautoría con Luis Rigal)*. Recuperado de http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/contexto_sitproblemativa_problema_sirvent.pdf.
- Terry, W. (5 de mayo de 1947). The Dance. *The New York Herald Tribune*. Recuperado de <https://www.loc.gov/resource/ihas.200153700.0?st=galler>.
- Wilson Ross, N. (1973). Introduction. En M. Graham (Ed.), *The Notebooks of Martha Graham* (pp. ix-xvi). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Cita sugerida: Juncos Torillo, L. (2019). Experiencias coreográficas de Martha Graham en "Night Journey". *Investiga+*, 2(2), 14-16. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Historias de vida de mujeres adolescentes que viven en contextos de desigualdad social: sentidos de la escuela secundaria

Life Stories of Adolescent Women Living in Social Inequality Contexts: Meanings of the Secondary School

Roxana Beatriz Peralta*

Resumen: El presente artículo científico recupera algunas bases teóricas de una investigación realizada con adolescentes, madres, trabajadoras que cursan la escuela secundaria en un Programa de Inclusión / Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años, de la ciudad de Villa Carlos Paz.

Así, el trabajo tiene tres objetivos puntuales, a saber: el primero de ellos orientado a profundizar en los conceptos de sentidos y significaciones. El segundo de ellos apunta a recuperar los principales antecedentes de investigaciones en torno a las historias de vida de jóvenes y adolescentes y, por último, avanzar en torno a los retos que tiene –para nosotros como investigadores–, escribir y analizar historias de vidas, desde una perspectiva metodológica y etnográfica.

La investigación recupera nuestra profunda preocupación como investigadores, por las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes que peligran en contextos donde abundan la pobreza y la escasez de recursos –en términos materiales y simbólicos– para la inclusión, permanencia y terminalidad de la escuela secundaria.

Palabras clave: historias de vida, trayectorias, sentidos, escuela secundaria, adolescentes y jóvenes

Abstract: The present scientific article recovers some theoretical bases of an investigation carried out with adolescents, mothers, workers who attend secondary school in an Inclusion / Terminality Inclusion Program of the Secondary School and Job Training for Youngsters from 14 to 17 years old, of the city of Villa Carlos Paz.

Thus, the work has three specific objectives, namely: the first one aimed at deepening the concepts of meanings and significances. The second one aims to recover the main background of research around the life stories of youngsters and adolescents and, finally, to advance around the challenges that it has –for us as researchers–, to write and analyze life stories, from a methodological and ethnographic perspective.

The research recovers our deep concern as researchers, for the school trajectories of adolescents and youngsters that are at risk in contexts where poverty and resource scarcity abound –in material and symbolic terms– for the inclusion, permanence and terminality of secondary school.

Keywords: life stories, trajectories, senses, secondary school, adolescents and youngsters

* Licenciada en Psicología. Docente e investigadora categorizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

roxanaperaltapsicologia@gmail.com

Recibido: 02/08/19
Aceptado: 23/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Presentación

Este artículo recupera solo algunas ideas teórico conceptuales centrales en torno al trabajo con las historias de vida de las jóvenes; por lo tanto no cerramos la multiplicidad de preguntas e interrogantes que se desprenden de este escrito.

Nuestro interés acerca de los sentidos de la escolaridad en jóvenes madres y trabajadoras comenzó tras observar un fenómeno en las escuelas públicas: la coexistencia de diferentes roles en las estudiantes. Nos referimos a que se puede ver cada vez con mayor frecuencia, que las mujeres transitan sus adolescencias y juventudes, a la vez que son madres, trabajan, sostienen sus hogares y estudian. De esta manera, el disparador del objeto de esta investigación fue observar que las estudiantes asistían con sus hijos a los espacios de formación. Así surgió el interés por investigar y capturar esas historias de vida de esas mujeres, en el escenario escolar. Pero no fue cualquier escenario escolar el que tomamos, sino un Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria, donde asisten jóvenes estudiantes de barrios periféricos, pobres, marginales de la ciudad de Villa Carlos Paz.

Las preguntas que fueron guiando la investigación versan sobre ¿qué posibilita transitar la escuela secundaria (en la especificidad de este Programa) para las historias de vida de adolescentes, jóvenes que viven en estos contextos? ¿Qué sentidos le otorgan a terminar el secundario? ¿Por qué “vuelven” a la escuela después de haber interrumpido sus escolaridades, más allá de la obligatoriedad? ¿Con qué apuestas y expectativas lo hacen?

De esta manera, el presente artículo, retoma algunas ideas centrales y su desarrollo comprende cuatro apartados. El primero de ellos, titulado “El interés por las historias de vida”, busca aproximar al lector a cómo surgió el interés por trabajar e investigar sobre las historias de vida y lo que implican los procesos de historización. En el segundo apartado, “‘Había una vez’: el arte de escribir historias de vida desde un enfoque etnográfico”, pretendemos dar cuenta de algunas especificidades que implica el trabajo con la elaboración escrita de las historias de vida, principalmente fundamentamos por qué tomamos la escritura como un artificio, un trabajo artesanal. En el tercer apartado, titulado “Algunos antecedentes de estudios sobre historias de vida en adolescentes”, el lector podrá encontrarse con los principales aportes y autores que se tomaron como fuente para avanzar en la investigación. En el cuarto, “Una aproximación al concepto de sentidos y

significaciones”, avanzamos en recuperar algunas definiciones y conceptualizaciones teóricas sobre los términos sentidos y significaciones que dan el marco referencial a la investigación. Y hacia el final, en el último apartado titulado “El arte de analizar historias de vida: su relación con las trayectorias”, abordamos la complejidad del proceso analítico que conllevan las historias de vida en una investigación etnográfica, por el cruce permanente y dialógico entre diferentes triangulaciones, a saber: por las diferentes voces que participan en el análisis; por tres planos que se articulan permanentemente en las historias de vida y en las trayectorias escolares; y por la dimensión temporal presente en todo relato de vida.

El interés por las historias de vida

¿Cómo comenzó nuestro interés por trabajar con historias de vida?

En nuestra literatura, podemos encontrar diversas historias que han sido narradas y contadas en forma de leyendas, cuentos, recitados que han tenido el objetivo de “contar” “expresar” y ¿por qué no? “denunciar” una realidad que, si bien están basadas en la historia de un personaje versan sobre diferentes situaciones y contextos sociales. Así, podemos encontrar recitados de Osiris Rodríguez Castillo quien, en su canción “Como yo lo siento”, expresaba: “No venga a tasarme el campo, con ojos de forastero, porque no es como aparenta, si no como yo lo siento”. Más adelante mencionaba en otro recitado:

Como hombre joven y libre, he sido aventurero. En mi casa no podían darme más de lo que me dieron, cuando decidí ***irme me querían retener lógicamente, pero yo no veía más horizonte al lado de mis padres...*** me fui para el Norte. (citado por Correa, 2019)

Y ¿qué es el *Martín Fierro* si no una expresión de la vivencia –y la protesta– de un gaucho que, contando su propia historia, expresa una ideología, una política, una forma de manifestación colectiva? También podemos recordar cantidad de películas y libros escritos basados en las historias de vidas de mujeres y hombres históricos: Frida Khalo, el Che Guevara, Juana de Arco, Beethoven, Eva Perón, Stephen Hawking, por nombrar solo algunos. Sin dejar de lado, numerosos cantautores que, en sus recorridos como artistas, han dejado huella en diferentes canciones como “Alfonsina y el mar” o “Juana Azurduy”.

Para quienes trabajamos y acompañamos desde la clínica psicológica, entendemos que el sujeto contando su historia de vida, puede construirse, reconstruirse y resignificar sus propias vivencias. Con esto no queremos decir que sea equiparable el trabajo que hace un psicólogo en el espacio clínico terapéutico con el que hace un etnógrafo, puesto que los objetivos de trabajo son bien distintos. Sin embargo guardan una estrecha relación, en cuanto que narrar una historia de vida posibilita la historicidad, ese es su sentido.

Heidegger (s/f) definía la historicidad en los siguientes términos:

La historia no quiere decir 'el pasado', en el sentido de aquello que ha ocurrido, sino de aquello que advierte. Lo que tiene una historia está en relación con un devenir. Entonces lo que tiene una historia es que puede al mismo tiempo, hacer una historia. Hay aquí una concepción dinámica de la historia. (como está citado en De Gaulejac, 1999, pág. 6).

La historicidad se presenta también como un concepto sociológico como puesto que es el trabajo que hace una sociedad sobre ella misma, para transformarse. En este sentido, la historia nos atraviesa, en tanto permite por un lado, comprender el trabajo de la historia en el sí mismo, comprender la herencia, el peso de los condicionantes sociales y familiares, comprender en qué lo atraviesan las contradicciones de la historia familiar; y por el otro, dimensionar la propia historia en otras historias, es decir, entender que el individuo no es más que un eslabón en un orden genealógico. Hay entonces allí una relación dialéctica entre el sujeto y la historia (De Gaulejac, 1999) puesto que la historia es condicionante, estipula las condiciones de emergencia del sujeto, pero el sujeto se busca, se construye y se afirma en su historia.

'Había una vez': el arte de escribir historias de vida desde un enfoque etnográfico

Pero... ¿por qué contamos algo? ¿Por qué leemos los mismos cuentos, las mismas novelas muchas veces? Las historias se van con el tiempo, crecen o se deterioran con el tiempo y contar una historia (por primera vez o la misma historia diez veces, como suele suceder en los cuentos, en las novelas) pareciera ayudarnos a preservar esas palabras.

Quien cuenta su propia historia, intenta en ese acto levantarse en armas contra la amenaza del paso del tiempo, resistirse al tiempo o dominarlo, o al menos, intentar dominarlo. Contar una historia preserva al narrador del olvido y en este acto de contar, el narrador construye su identidad y el legado que dejará al futuro (Portelli, 1981).

Decimos que ninguna historia se repite dos veces de manera idéntica. Cada historia que oímos es única. Pero quien narra su propia historia de vida, puede resignificarla en cada nuevo relato; es decir, puede a la vez, hacer historia. Es que una historia de vida es algo vivo. Es siempre una obra en proceso, en la cual el narrador revisa la imagen de su propio pasado a medida que avanza (Portelli, 1981). Pero ¿qué sucede en la etnografía cuando como investigadores escribimos –y reescribimos– una historia de vida, con la finalidad de documentar lo no documentado? Quizás, lo primero que convenga decir es que trabajar con historias de vida se constituye en un artificio, al decir de Berteaux (1989), un trabajo artesanal a través del cual, se busca la expresión auténtica de experiencias vividas, en este caso de mujeres adolescentes jóvenes.

Este trabajo artesanal comenzó con las primeras aproximaciones al campo, en el diálogo con ellas, con sus relatos, comentarios contados en primera persona. Lo que siguió fue un proceso de reconfiguración puesto que las historias de vida no se transcriben textualmente tal cual como fueron narradas. Precisamente porque la lengua oral y la lengua escrita son diferentes. De esta manera, los relatos orales por parte de las jóvenes fueron “intervenidos” (como investigadores), puesto que es imposible no modificar la forma de la fuente. Quizás este punto es uno de los más controvertidos en la etnografía: al transcribir las historias de vida, el texto del etnógrafo investigador se apropia de las palabras de la fuente y las convierte en parte de su discurso (Portelli, 1981). A eso nos referimos con “intervención”.

Entonces, en un trabajo artesanal con el recurso de la narración, intentamos hacer expresar a nuestras protagonistas, a través de una forma autobiográfica y en este trabajo de reescritura, el investigador se borra; dice Berteaux (1989): lo que ha comprendido es que en lugar de expresar él mismo, buscará hacerlo expresar a través de la forma escrita autobiográfica.

Así, escribir historias de vidas, obras autobiográficas tiene valor de síntesis por la fuerza expresiva específica del relato autobiográfico que engendra en primer lugar, el placer inherente a toda forma narrativa (lectura fácil, despierta curio-

sidad –se quiere saber la continuación–, simplicidad de la lógica temporal); en segundo lugar se le añade el sabor específico de la identificación con el narrador, por parte del lector (quienquiera que sea, tan alejado como esté) y así –en tercer lugar–, la subjetivización de la lectura: el lector puede experimentar emociones, sensaciones, se despierta su capacidad emotiva (Berteaux, 1989).

Entonces escribir relatos e historias de vida autobiográficas se constituye en un arte, en tanto pareciera no tener fin para quien narra, para quien escribe –reescribe y para quien lee. Al decir de Portelli (1981), una historia de vida es una obra que se presenta siempre abierta, provisional y parcial.

Algunos antecedentes de estudios sobre historias de vida en adolescentes

Dentro de los antecedentes que han trabajado con las historias de vida, recuperamos los aportes de Oscar Lewis, quien fue uno de los pioneros en capturar a través de las historias de vida, las formas en las que vivían muchas familias en México, en la década de los 80. En ellas describía las familias pobres y las formas que estas encontraban para sobrevivir. Podemos encontrar entre sus producciones: *Los hijos de Sánchez* (1964); *Antropología de la pobreza. Cinco familias* (1961), como estudios antropológicos que abordan la problemática de la pobreza, conformando lo que el autor llamó “cultura de la pobreza” (Lewis, Karon & Fuentes, 1966).

Por otro lado, más específicamente en lo que respecta a la adolescencia, Margaret Mead, en su libro *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, publicado por primera vez en 1928, se proponía investigar si la adolescencia se producía del mismo modo en las islas de Samoa que en los Estados Unidos, si este período era igual o tenía las mismas características en dos culturas diferentes. Así, concluye que una cultura difiere de la otra en cuanto a la organización familiar, la crianza según los géneros, la sexualidad, la organización social y las creencias. Demuestra con su investigación que muchos aspectos atribuidos a la “naturaleza humana”, en realidad responden a determinantes culturales. Dentro de sus investigaciones, también se pueden encontrar otros trabajos como *Educación y cultura* (1952); *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional* (1977).

A nivel local, recuperamos el trabajo coordinado por Susana García Salord titulado *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida* (2000), donde

a través de las historias de vida, la autora se propone indagar sobre la opción de los estudios universitarios y las estrategias de reproducción social. Este trabajo fue esencial para pensar diferentes dimensiones de las trayectorias escolares o académicas en el cruce con las historias de vida y las generaciones.

Una aproximación al concepto de sentidos y significaciones

En la investigación de la que este texto da cuenta nos preguntamos por los sentidos y las significaciones que tiene la escuela secundaria para jóvenes que viven en contextos de desigualdad social. De esta manera, entendemos por sentido al conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad y que, a su vez, generan y guían otras acciones (Jodelet, 1986). Tiene una doble connotación epistemológica, es decir, como pensamiento constituido que interviene en la dinámica social y como pensamiento constituyente que interviene en la construcción de la realidad (Hernández, 2010).

Esta doble connotación es lo que posibilita pensar los sentidos en su dimensión procesual, es decir, que enfatiza sobre los contextos de producción simbólica de sentidos y de significados que implica una mayor ponderación del aspecto constituyente por sobre el constituido, en tanto las significaciones constituyen maneras de participar en el hacer y el representar/decir social. El hacer y representar/decir no puede construirse y decirse si no es a través de una acumulación de abstracciones, cada una de las cuales moviliza una indefinida cantidad de remisiones (Castoriadis, 2007).

En este sentido, abordar los sentidos desde un enfoque procesual también hace posible su conexión con un marco de significación más amplio, esto es, poder pensar el lugar que ocupa la escuela como institución histórico-educativa, en la lucha y tensión cotidiana entre la reproducción y la transformación social (Hernández, 2010). De aquí que hablar de sentidos implica tomar las creencias, actitudes, opiniones, imaginarios y estereotipos, los haceres, representaciones, decires, puesto que abarca todo esto. Sin embargo, al hablar de sentidos, nos aproximamos más a la idea de habitus (Bourdieu, 2001) porque tanto el sentido como el habitus –en distintos niveles–, tratan de explicar el comportamiento humano según la incorporación simultánea de aspectos individuales y sociales.

Intentamos entonces, identificar esa trama de producción simbólica, trama de significaciones que operan como principios organizadores de la experiencia social de las jóvenes en el Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (en adelante PIT 14-17)¹. Significaciones a través de las cuales las prácticas van adquiriendo significados y sentidos que van produciendo a la vez, una metamorfosis en el ser social (Bourdieu, 2001).

En este punto recordamos que para Geertz (2003) el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo va tejiendo y la cultura es esa urdimbre. Por ende, su análisis, implica ir en busca de su explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Es decir, el análisis que realiza el etnógrafo consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance. Podemos pensar, así, que los sentidos se expresan en una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 2003, pág. 24).

Esto es, el trabajo de desentramar la producción y el valor simbólico que las jóvenes imprimen en el acto de apropiación de lo que la sociedad y la cultura, les pone a disposición, interpretando los deslizamientos de sentido inesperados que aparecen en este acto de apropiación (Llinás, 2009).

El arte de analizar historias de vida: su relación con las trayectorias

¿Cómo se analizan las historias de vida?

Sabemos que trabajar con historias de vida, constituye una estrategia de recolección de información. Han sido utilizadas desde un principio en los trabajos

¹ El Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) se crea a través del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2010 y se enmarca en la Ley de Educación Nacional (26.206/06). Dicho programa tiene la finalidad de acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria. Particularmente el PIT (14-17) de Villa Carlos Paz comenzó a funcionar en el año 2014 y es el único en esta ciudad.

etnográficos y socioantropológicos, principalmente a través de los relatos de vida orales. Sin embargo, como advierte Rockwell (1980) al adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa, es importante no acceder a ella como una simple técnica, sino tratarla como una opción metodológica, entendiendo que todo método implica teoría.

Una historia de vida es un espacio de indagación de lo vivido y en su relato expresa y contiene la “espantosa complejidad”, en tanto anuda en su texto la imbricación de lo diacrónico y sincrónico de lo político, social, económico, simbólico (Geertz, 1990). Conlleva la riqueza de tres planos constitutivos de la experiencia humana: el personal, el colectivo y el institucional: es decir, que una historia de vida se configura a partir del entrecruzamiento de estos tres niveles que nunca están totalmente separados ni son claramente identificables en sí mismos, ya que todos confluyen de manera simultánea y se mezclan en la forma en que la gente piensa y cuenta su vida. Se entretajan, se comunican y se conectan unos a otros (Portelli, 1981).

Así, un relato de vida lleva la sensibilidad del sí mismo, tan único, finito, experiencial de quien lo cuenta. Pero a la vez, contiene la potencia de que al ser expresado, exteriorizado, muchas voces pueden “hacerse escuchar” en la misma voz. De aquí, que las historias de vida como parte de los métodos biográficos se caracterizan por indagar en profundidad y extensión el recorrido biográfico de los sujetos y puede hacerse con diferentes fines: una función exploratoria, una función analítica (verificativa), y una función expresiva en el estadio de síntesis (Berteaux, 1989). De hecho, a través de una historia de vida, se puede decir y expresar lo indecible en una cultura, en un contexto.

Por su parte, una trayectoria es una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio, en sí mismo, en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997, pág. 82). De aquí que la reconstrucción de una trayectoria implica la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico de una historia de vida (García Salord, 2000, pág. 17).

Además una trayectoria se construye en un tiempo y en un espacio. Es decir que su análisis implicaría la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que nos permiten ver el *ritmo* y la duración de un *proceso* (García Salord, 2000, pág. 16). Así la noción de historia de vida, tanto como la de trayectoria (en este

caso nos referimos puntualmente a las trayectorias escolares) conjugan de manera simultánea tres tiempos: *el pasado, el presente y el futuro*, que también aparecen entremezclados en la forma en que cada protagonista narra su historia, o describe una trayectoria.

De la misma manera que dijimos en el apartado anterior que la reconstrucción y escritura de las historias de vida implicaba un artificio, así también el trabajo de analizar e interpretar se constituye en un trabajo artesanal en tanto confluyen de manera permanente diferentes dimensiones y tiempos de la experiencia humana y de la configuración subjetiva.

Se puede advertir que los tres planos y los tres tiempos se presentan permanentemente imbricados dando cuenta de la complejidad con las que se van tejiendo las historias y las trayectorias que es a la misma vez la complejidad de la existencia humana. En este sentido, si bien se pueden ir diferenciando, son irreductibles, no se pueden separar ni simplificar. El artificio está dado por la manera en que se van tejiendo, dando cuenta de lo uno y lo múltiple a la vez (Morín, 2000).

Entonces ¿por qué es artesanal su análisis? Precisamente por la complejidad del cruce permanente y dialógico entre tres triangulaciones. La primera triangulación está dada por las voces que participan en el análisis: las de las protagonistas con sus historias de vida, los referentes teóricos y la mía como investigadora. La segunda triangulación está dada por tres planos que se articulan permanentemente en las historias de vida y en las trayectorias escolares: el plano individual, el plano colectivo y el plano social-institucional. Y la última triangulación dada por la dimensión temporal: el pasado, presente y futuro.

Rockwell (1980) define esta complejidad como proceso analítico, entendiendo que el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabaja con las categorías teóricas, pero no las define de antemano. Esta forma de análisis permite la flexibilidad necesaria para descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia, para interpretar su sentido específico en determinado contexto (pág. 20).

A modo de corolario

En este escrito intentamos recuperar algunas concepciones teóricas y metodológicas en el trabajo con adolescentes y jóvenes. Abordamos una de las problemáticas más investigadas en los últimos años, relacionada a las dificultades del sostenimiento de las trayectorias escolares y la terminalidad de la escuela secundaria. Esta problemática pareciera profundizarse en los contextos de pobreza, marginalidad y exclusión frente a lo cual, las políticas públicas socio inclusivas han intentado atender partiendo de flexibilizar los formatos escolares. El PIT (14-17) se inscribe como parte de esas propuestas que tiene la finalidad de promover la inclusión de jóvenes que han quedado por fuera del sistema escolar.

Ubicamos esta investigación en la pregunta por los sentidos en su doble connotación –como constitutiva y constituyente– en la tensión entre las teorías reproductivas (Bourdieu, 2001) y las teorías sobre la transformación social (Giroux, 1992). Y la pregunta por los sentidos es teórico metodológica –en tanto nos apoyamos en los relatos e historias de vida de seis adolescentes en su triple condición de estudiantes, madres y trabajadoras– para la descripción de los contextos, situaciones y circunstancias de desigualdad social y la descripción de sus vivencias y sus procesos adolescentes en el medio de estos contextos. Y en un segundo plano, la pregunta por los sentidos, es teórica analítica, en tanto nos permitió encontrar algunos sentidos que adquiere el PIT (14-17) en las historias de vida de estas jóvenes.

Así, en sus historias de vida, ellas describen cada *camino que se caminó entre los muchos caminos propuestos en el laberinto de oportunidades que se presentan en el mundo social* (García Salord, 2000, pág. 14).

Referencias bibliográficas

- Berteaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral*, 1, 87-96.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Correa, J. C. (2019, 12 de junio). Osiris: La canción folclórica maestra... *Durazno Hoy. La Noticia Actualizada* [Periódico en línea]. Recuperado de <http://duraznohoy.com/2019/07/osiris-la-cancion-folclorica-maestra/>
- De Gaulejac, V. (1999). Historias de vida y sociología clínica. *Revista Propositiones*, 29. Recuperado de http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Propositiones/PR-0029-3262.pdf.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós
- García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: Ediciones del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Hernández, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (págs. 13-22). Barcelona: Esbrina – Recerca. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pág. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lewis, O (1961). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, O., Karol, K., & Fuentes, C. (1966). *La cultura de la pobreza*. Barcelona: Anagrama.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, 32, 95-104. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>
- Lomnitz, L. (1985). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.
- Mead, M (1961 [1928]). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1952). *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Paidós.

- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1983). Manual de psicología social. Buenos Aires: Paidós.
- Portelli, A. (1981). El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral. *Internacional Journal of Oral History*, 2(3), 162-180. Traducción de Victoria Schussheim.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando*, 8, 29-45.

Cita sugerida: Peralta, R. B. (2019). Historias de vida de mujeres adolescentes que viven en contextos de desigualdad social: sentidos de la escuela secundaria. *Investiga+*, 2(2), 157-169. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Movimiento #NiUnaMenos: observaciones sobre los procesos de construcción de identidades visuales en redes sociales

#NiUnaMenos Movement: Observations on the Processes Behind the Creation of Visual Identities on Social Media

Consuelo Moisset de Espanés*

Resumen: El siguiente artículo es una breve sistematización y memoria de los intercambios y debates suscitados en el marco de la cátedra de Semiótica Aplicada al Diseño de la Licenciatura en Diseño de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

Durante octubre del año 2016, a poco más de un año de haberse constituido el colectivo #NiUnaMenos, se realizaron marchas masivas a nivel nacional en la república Argentina ante un nuevo y brutal femicidio ocurrido en la ciudad de Mar del Plata. Este suceso produjo una gran conmoción en nuestra sociedad y la Universidad Provincial de Córdoba, de manera institucional y a partir de acciones de sus estudiantes y profesores, participó activamente en las marchas reclamando justicia. En ese contexto, y articulando conceptualizaciones teóricas y metodologías provenientes del campo de la semiótica, se analizaron en clase las imágenes que en ese momento circulaban como parte de la campaña de concientización sobre la problemática de los femicidios.

El presente texto pretende dar cuenta de los intercambios teóricos y conceptuales que se dieron en el aula como parte de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el área disciplinar, como así también, en la formación ciudadana de los estudiantes.

Palabras clave: #NiUnaMenos, semiótica, identidad visual, feminismo

Abstract: The following text is a brief attempt at systematizing and accounting for the exchanges and debates that took place within the Chair of Semiotics Applied to Design, which is part of the Design Program at Facultad de Arte y Diseño (School of Arts and Design) and Universidad Provincial de Córdoba (Córdoba State University).

In October 2016, only a year and a half after the collective called #NiUnaMenos was born, there were massive protests throughout Argentina as a result of yet another brutal femicide in the city of Mar del Plata. This was a great source of concern for the general public. Learning on its weight as an institution and through its students and professors, Universidad Provincial de Córdoba participated actively in the protests that soon followed, all of which were aimed at demanding justice. In this context, the photographic images about the grave issue of femicides, which appeared to foster awareness, were analyzed in class by bringing together and merging theoretical frameworks and different methodologies from the field of semiotics.

* Licenciada en Cine y Televisión. Profesora e investigadora en la Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba.

consuelo.moisset@gmail.com

Recibido: 05/08/19
Aceptado: 06/11/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

The aim of this text, then, is to record and preserve some of the many exchanges taking place in the classroom at the time, on a theoretical as well as conceptual level, within the greater curricular process of teaching and learning, with the added purpose of contributing to the development of students as well-rounded, active citizens.

Keywords: #NiUnaMenos, semiotics, visual identities, feminism

Introducción

El siguiente artículo presenta una experiencia pedagógica realizada en el marco de la campaña del colectivo #NiUnaMenos durante el año 2016.

Semiótica Aplicada al Diseño es una asignatura del ciclo de complementación curricular de la Licenciatura en Diseño (Facultad de Arte y Diseño: Universidad Provincial de Córdoba [UPC]). En el cursado convergen estudiantes que provienen de distintos campos del diseño (gráfico, indumentaria e interiores) como así también fotógrafos. La población estudiantil es heterogénea y eso posibilita intercambios productivos de puntos de vista provenientes de trayectorias previas diversas. En este contexto, el objetivo de la cátedra es brindar herramientas teóricas y metodológicas, provenientes del campo de la semiótica, que permitan deconstruir procesos de comunicación complejos en los que interviene nuestro objeto de estudio, que es el diseño.

Ante la emergencia del movimiento #NiUnaMenos, y el incentivo institucional de la UPC para participar de las manifestaciones masivas en las calles y en los procesos de concientización sobre los femicidios y las violencias a las mujeres, se consideró oportuno desde la cátedra poner en diálogo los aspectos teóricos referidos al campo disciplinar del diseño con los debates que atraviesan nuestra vida social. La experiencia descrita en este texto fue un ejercicio de análisis de algunas piezas de comunicación visual utilizadas por los adherentes al movimiento para realizar las convocatorias a las marchas. Se considera que este tipo de actividades que vinculan la agenda pública con la vida académica fortalecen la formación tanto en el aspecto profesional como en el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Este artículo inicia con la presentación del fenómeno #NiUnaMenos y los modos en que las imágenes identitarias comenzaron a circular en las redes sociales. Luego expondremos la construcción teórica y metodológica en la que se funda la experiencia pedagógica de análisis en clase. Finalmente se señalarán los aspectos

más relevantes de las observaciones realizadas con los estudiantes y las conclusiones.

#NiUnaMenos: un fenómeno que irrumpe en la agenda pública y la búsqueda de una identidad visual

El movimiento #NiUnaMenos (los datos a continuación se obtuvieron de Ni una menos, 2019) nació como un colectivo social de protesta en contra de las violencias hacia las mujeres, principalmente la que se manifiesta de manera más brutal e irreversible: el femicidio. La primera marcha que ocurrió bajo la consigna que le da nombre al colectivo surgió en Argentina en el año 2015. Ante la ausencia de estadísticas oficiales sobre femicidios y violencia de género, un grupo de mujeres escritoras, periodistas y artistas organizaron una maratón de lectura para visibilizar la problemática el 26 de marzo de ese año. Este encuentro de lectura se denominó #NiUnaMenos y ocurrió diez días después de la aparición sin vida del cuerpo de Daiana García en una bolsa de basura.

Hasta ese momento, según los relevamientos no oficiales realizados sobre casos consignados en los medios de comunicación, entre el 2008 y el 2015 se había registrado un aumento de los femicidios del 38% hasta llegar a 286 asesinatos de mujeres por año. Al poco tiempo de esa primera maratón de lectura en la plaza Boris Spivacow, junto al Museo de la lengua y el libro en Buenos Aires, comenzó un tipo de activismo feminista intenso, masivo y novedoso en Argentina.

La primera marcha de #NiUnaMenos fue convocada por este grupo de mujeres en junio de 2015 luego del femicidio de Chiara Pérez, una adolescente de la provincia de Santa Fe que fue asesinada por su novio luego de anunciarle que estaba embarazada. El llamado a manifestarse se viralizó rápidamente por redes sociales y la afluencia a la marcha fue masiva. El 3 de junio se convocaron frente al Congreso de la Nación 300.000 personas y el evento se replicó en varias ciudades del país, entre ellas Córdoba, con una afluencia de 30.000 participantes. A partir de este momento, el movimiento feminista nucleado alrededor de las convocatorias de #NiUnaMenos no pararía de crecer y lograría un fuerte impacto en la agenda pública.

El 19 de octubre de 2016, tras la violación, tortura y asesinato de la adolescente marplatense Lucía Pérez se organizó una manifestación multitudinaria con se-

des en todo el país. La protesta estuvo acompañada del primer paro de mujeres: durante una hora, entre las 13 y las 14, las mujeres abandonaron sus tareas. En el marco de esta marcha se sitúa la observación y análisis de las imágenes como ejercicio en la cátedra de Semiótica Aplicada al Diseño.

La acción colectiva que incentivó el movimiento #NiUnaMenos no hubiese sido posible sin la circulación de imágenes y textos que informan sobre los contenidos que sustentan sus acciones y manifiestos. Un aspecto notable de los primeros tiempos de #NiUnaMenos fue el uso de ilustraciones realizadas por dibujantes, algunos reconocidos y otros no tanto, que se convirtieron en íconos reconocibles del reclamo. Estas ilustraciones, más allá de cumplir una función informativa, produjeron identidades y funcionaron como cohesionadores grupales. Es aquí, en esta cuestión de la identidad, donde se sitúa el análisis que recopila este artículo.

Los procesos de circulación de estas ilustraciones no fueron todos direccionados y coordinados desde una organización centralizada (lo que hubiese sido imposible dado el contexto en el que se sucedieron los hechos), sino que múltiples imágenes comenzaron a aflorar y circular libremente por las redes sociales. Este fenómeno resultó muy interesante desde la perspectiva semiótica, ya que las ilustraciones iban construyendo identidades con matices y contrastes que se potenciaban, pero que también se tensionaban entre sí.

Ante esta disputa de sentido entre las ilustraciones viralizadas en las redes sociales, comprensible y también deseable por lo emergente y novedoso del movimiento y su soporte de circulación, aparecían preguntas acerca del proceso de construcción identitario que estaba surgiendo: ¿qué indicaba esta variedad de imágenes? ¿por qué algunas de ellas tenían más aceptación que otras? ¿qué transformaciones iban ocurriendo a lo largo del proceso de construcción identitaria visual en un movimiento aún no institucionalizado?

A modo de hipótesis de trabajo, se podía observar que en los rasgos plásticos e icónicos de cada una de estas ilustraciones se materializaban distintos grados de deconstrucción sobre el imaginario acerca de lo que “corresponde” al “universo femenino”, acerca de lo que es “ser mujer”. Esos matices que proponían las ilustraciones daban cuenta de una sociedad que se comenzaba a cuestionar a sí misma, en distintos grados, ante la violencia de los femicidios.

Coordenadas teóricas y metodológicas para la observación y análisis de las imágenes con los estudiantes

La actividad llevada a cabo en las aulas se sustentó en la propuesta teórica que está presente en el diseño curricular del programa de la asignatura. Para poder indagar sobre el diseño y la fotografía, que son los objetos de estudio del tramo de licenciatura, se construye una perspectiva interdisciplinaria que se enmarca en los llamados estudios visuales. Estos estudios comprenden a la imagen como fenómeno cultural y dan respuesta a la necesidad de analizar un ámbito de importancia creciente en las sociedades contemporáneas como lo es el de la visualidad. El propósito de los estudios visuales es dar cuenta de los procesos de producción de significado cultural que tienen en su origen la circulación pública de las imágenes. La consolidación de estos estudios responde a “la necesidad de hallar respuestas adecuadas a una gama de interrogantes suscitada por unas manifestaciones visuales que no solían entrar en las previsiones de la alta cultura ni de la Historia del arte” (Marchán Fiz, 2005, pág. 76).

La investigación, el análisis y la teorización sobre las imágenes que producen los nuevos medios, entendidos como la relación entre los medios tradicionales y su relación con las tecnologías digitales, es uno de los principales intereses de este tipo de estudios (Brea, 2007; Manovich, 2005; Mirzoeff, 2003).

La cultura visual se entiende como una construcción social de lo visual y como premisa tiene

la eclosión de la cultura popular a través de los más diversos medios visuales de masas, los cuales, si en sus orígenes estaban todavía marcados por la reproductibilidad mecánica a la manera de W. Benjamin, hoy están condicionados igualmente por la extensión de los sentidos y la ampliación medial ligada a las nuevas tecnologías y a la apariencia digital de la reproducción telemática. (Marchán Fiz, 2005, pág. 84)

Las imágenes que analizamos con los estudiantes fueron observadas como mensajes. En este sentido, se pretendió realizar un estudio de desmontaje del proceso de comunicación y sus diferentes tipos de códigos con herramientas conceptuales que provienen de semiótica en las líneas propuestas por Metz (1982), Barthes (1986), Eco (1982) y Joly (2009), entre otros. Desde estas perspectivas, el mensaje visual está

compuesto de distintos tipos de signos que nos lleva a considerarla como un lenguaje y entonces como una herramienta de expresión y comunicación. Ya sea expresiva o comunicativa, podemos admitir que una imagen siempre constituye en efecto un mensaje para otro, incluso cuando ese otro se trate de uno mismo. (Joly, 2009, p. 61)

Las preguntas sobre las identidades planteadas por las ilustraciones analizadas se enmarcan en una perspectiva que comprende la producción identitaria como una construcción simbólica que se hace en relación con un referente. Este punto de vista se desplaza de la idea de identidad como objeto estático e implica incorporar la dimensión de trayectoria. Este movimiento implica una continuidad que posibilita, a lo largo del tiempo, ser igual a sí mismo y al mismo tiempo distinto (De la Torre, 2001).

El material visual que se observó para el análisis con los estudiantes de la Licenciatura en Diseño fue una selección de imágenes que circularon entre el 5 al 19 de octubre del año 2016 convocando a la marcha del día 19. Se les solicitó a los alumnos que observaran los usos que de estas hacen sus propios contactos de Facebook y que las guardaran consignando la mayor cantidad de datos.

El análisis de las imágenes, pensado para un ejercicio de nivel inicial en las teorías que conforman el campo de la semiótica, se organizó según los siguientes parámetros propuestos por una de las autoras referenciadas en la bibliografía obligatoria de la cátedra, Martine Joly en *Introducción al análisis de la Imagen* (2009). El ejercicio consistió en observar y examinar las imágenes gráficas que circularon en Facebook atendiendo y desarrollando los siguientes ejes:

1. Descripción.
2. Mensaje plástico.
3. Mensaje icónico.
4. Mensaje lingüístico.

Los estudiantes trabajaron grupalmente sobre estos puntos analizando las imágenes que ellos recopilaron en sus redes sociales y luego se hizo un cierre intercambiando las observaciones realizadas. Se eligieron ilustraciones en las que hubiese representaciones icónicas de mujeres para poder contrastarlas entre ellas en sus aspectos simbólicos como en sus efectos de sentido.

Principalmente se indagó sobre la imagen derivada de la obra pictórica de Romina Lerda, que fue la que más circulación e impacto tuvo en ese momento, cuestión que se evidenció al ser colocada como imagen de perfil a modo de adhesión a la campaña. En el siguiente apartado, presentaremos algunas notas sobre las conclusiones que obtuvimos colectivamente durante el cierre de la actividad.

Análisis de las ilustraciones: desde los estereotipos de género hacia su deconstrucción

Se consignan aquí, de manera sintetizada, algunos puntos sobresalientes del análisis que los estudiantes propusieron en el ejercicio, según las pautas planteadas en el apartado anterior.

Luego de una primera etapa de observación del material ilustrado que circulaba en las redes sociales, se propuso desde la cátedra organizar el corpus de análisis en tres grupos diferentes: los dibujos de las primeras convocatorias del #NiUnaMenos; la imagen derivada de la obra de Romina Lerda, que en ese momento por su uso masivo se convirtió en el emblema del movimiento; y las demás imágenes que también comenzaban a circular fuertemente en las redes y, de algún modo, tensionaban y complejizaban simbólicamente con las ilustraciones anteriores.

Las primeras ilustraciones que acompañaron al #NiUnaMenos durante las primeras marchas en el año 2015 son las tres que siguen.



Figura 1. Enriqueta acompaña la campaña #NiUnaMenos, dibujo de Ricardo Siri, más conocido como Liniers. Fuente: Facebook.com (Recuperada el 19/10/2016)

La ilustración más notable de este primer grupo, y que abre el ciclo de las ilustraciones icónicas para convocar a las acciones de protesta, fue este dibujo (Figura 1) acompañado de la consigna #NiUnaMenos, realizado por el conocido ilustrador Liniers. Este dibujo es uno de los primeros de los tantos que se viralizaron como parte de la campaña y fue la imagen de la primera marcha de #NiUnaMenos. El autor fue convocado por una de las organizadoras de la marcha y él decidió poner como figura central a Enriqueta, un personaje de sus reconocidas tiras (cf. Redacción Día a Día, 2015). Cuando se revisa las coberturas de prensa de ese primer momento, la figura de Enriqueta aparece como la representación más citada.



Figura 2. Imagen para la campaña #NiUnaMenos sin atribución autorial. Fuente: Facebook.com (Recuperada el 19/10/2016)



Figura 3. Diseño con el texto Vivas nos queremos de Cin Wolo. Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)

Las ilustraciones representadas por las figuras 2 y 3 circularon menos pero también tuvieron fuerte presencia en las redes y en las marchas. En sus aspectos plásticos son muy diferentes: una es una ilustración vectorizada, la otra no. Otro aspecto diferenciado es la inscripción de las consignas. Sin embargo, ambas recurren a colores y a símbolos, como los corazones y el color rosado, asociados a la idea de “lo femenino” y al mundo de los sentimientos como “el reino natural de la mujer”.

Durante el análisis en clase de las imágenes de este primer grupo, que corresponden al momento inicial del movimiento y difieren mucho entre sí (tanto en complejidad icónica como plástica), detectaron características comunes que las ubican dentro de un mismo conjunto:

1. La ausencia de ilustraciones de mujeres adultas: en todas estas representaciones simbólicas de las mujeres se recurre a imágenes de niñas o de jóvenes añidadas.
2. La asociación de la ternura, de lo sensible y sentimental como valor y parte inseparable de las identidades femeninas
3. Salvo el gesto del puño levantado en la ilustración de Liniers, en general la postura de las niñas representadas es estática. Tampoco miran hacia otro u otra, no lo interpelan sino que ellas están para ser miradas, ellas miran para abajo. La actitud de estas niñas es receptiva más que propositiva.

Luego de este primer momento de las convocatorias del año 2015, hubo un diseño (Figura 4) que tuvo un fuerte impacto visual en las redes y se viralizó como ningún otro convirtiéndose en la foto de perfil de Facebook y Whatsapp de miles de mujeres.

Sobre esta ilustración se trabajó durante más tiempo en clase ya que, en ese momento, fue el emblema de la convocatoria a las movilizaciones. Esta ilustración generaba adhesiones como así también críticas debido a los mensajes que promovía y al efecto de sentido en relación al movimiento feminista. A más de un año de haberse iniciado el proceso #NiUnaMenos, comenzaban a visibilizarse otro tipo de demandas sociales en término de identidad visual. La imagen a la que nos referimos es una ilustración derivada de una pintura de Romina Lerda, una artista cordobesa que estudió en la Escuela de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo (UPC).



Figura 4. Diseño de Estudio Moi a partir de la pintura de Romina Lerda para la campaña #NiUnaMenos. Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)

En una entrevista con el diario *Clarín* (Urfeig, 2016), Lerda explica:
la imagen la hice el año pasado con la primera movida de #NiUnaMenos. Me la pidió el estudio Moi Diseño Independiente, de Carlos Paz, para estamparla gratis durante la marcha. Yo pinto solo mujeres. En una mirada, en el pelo, se reducen todas las expresiones.

Romina Moi, dueña del estudio Moi Diseño Independiente, señala en su cuenta de Facebook:

Nos inspiramos en un cuadro de Romina Lerda que nos transmitió la mujer que queríamos mostrar en el diseño y agregamos, a mano alzada, detalles (la mano y el texto) para poder transmitir el mensaje que queríamos hacer circular bajo la consigna #NiUnaMenos". (Redacción BBC Mundo, 2016)



Figura 5. Pintura de Romina Lerda. Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)

En la figura 5 podemos ver la imagen original de Romina Lerda antes de ser intervenida por Romina Moi para producir estampas en el marco de las marchas.

En el caso de la pintura de Lerda, se trata de la representación de una joven mujer, no una niña, con todos los atributos reconocibles de lo que se suele llamar belleza hegemónica: piel blanca, ojos claros, cabellos y pestañas largas, cejas finas, nariz respingada, delgada, etc. Romina Moi para producir las estampas textiles recortó la imagen y la limitó a dos colores: rosado y negro. Le añadió la mano, en un claro gesto de poner un límite. Ese recorte fue la imagen final que circuló con mucha potencia en las redes.

En este caso, a diferencia de las ilustraciones de la primera etapa, la representación de la mujer de fondo rosado interpela con su mirada a un otro/a. Sin embargo, en esa representación de la mirada, se detectaron ambigüedades polisémicas que dificultan la lectura de mensaje de la misma: ¿esa mirada interpela o seduce? ¿por qué la mano recurre, nuevamente, al símbolo del corazón? Está claro que el origen de la imagen es una pintura con características decorativas, y que luego

deriva en una estampa textil, por lo que no se les puede criticar a las autoras por recurrir a los estereotipos propios del género. Las observaciones que se hicieron en clase con los estudiantes no tendían a criticar la imagen en sí, sino a tratar de comprender las lógicas de circulación de sentido y la apropiación de la misma como parte de una construcción identitaria.

Que una imagen de características decorativas sea la que más adhesiones tuvo tiene que ver con un anclaje muy arraigado culturalmente en un contexto/expectativa bastante acotado y definido acerca de lo que se espera de una representación identitaria femenina: belleza hegemónica, juventud, dulzura, suavidad, delicadeza, etc. En este sentido, se observaba una tensión entre lo residual (lo pasivo) y lo emergente (lo activo), entre lo nuevo que se superpone con capas de sentido pasadas, pero aún vigentes.

A medida que el movimiento #NiUnaMenos se fortalecía, ya durante ese mismo periodo de octubre de 2016, aparecieron nuevas ilustraciones que complejizaron los mensajes, el sentido y la agenda de los reclamos que incorporan otras dimensiones del feminismo en el espacio social. En estas imágenes (figuras 6-II) se observan representaciones de mujeres adultas, diversidades corporales y raciales, miradas desafiantes, activismo combativo, entre otros aspectos plásticos, icónicos y simbólicos que dan cuenta de una ampliación en los patrones que definen la representación visual y pública de las mujeres.



Figura 6. Imagen de autoría desconocida con la frase Vivas nos queremos. Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)



Figura 7. Dibujo de Paula Suko con la frase Ni una piba menos. Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)



Figura 8. Diseño de Tute para la campaña #NiUnaMenos. Fuente: Facebook.com. (recuperada el 19/10/2016)



Figura 9. Dibujo de Maitena con la frase ¡Ni Una Menos! Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)



Figura 10. Imagen de autoría desconocida con la frase Ni una menos. Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)



Figura 11. Imagen de autoría desconocida para la campaña #NiUnaMenos. Fuente: Facebook.com. (Recuperada el 19/10/2016)

Cabe señalar que la última actualización de la imagen que identifica el usuario en la página oficial de #NiUnaMenos en Facebook es del 25 de septiembre de 2017 y, según lo consignado en ese espacio, no ha habido cambios hasta la fecha. En la medida que el movimiento se fue consolidado, se observa una profesionalización en la construcción de la identidad visual lo que por un lado contribuye a la fácil identificación, pero por otro neutraliza los debates que se producían ante las diversas propuestas visuales que proponían distintos actores de la comunidad. El isologo circular color magenta con la leyenda “Ni una menos” (figura 12) ha estabilizado el mensaje y, al sumar el reclamo por la Ley de interrupción voluntaria del embarazo, se agregó la franja verde que identifica esa causa (figura 13).



Figura 12. Imagen de usuario de la página de #NiUnaMenos. Fuente: <https://www.facebook.com/NUMArgentina/> (recuperada el 30/08/2017)



Figura 13. Imagen de usuario de la página de #NiUnaMenos. Fuente: <https://www.facebook.com/NUMArgentina/> (recuperada el 25/09/2017)

Conclusiones

La pregunta sobre las identidades siempre es compleja y, en este breve ejercicio, se incentivó a los estudiantes, en el marco de la propuesta teórica de la asignatura, a aproximarse la espesura de ese concepto. El análisis sobre la variedad de imágenes y sus transformaciones a lo largo de la convocatoria del #NiUnaMenos promovió una lectura crítica de un fenómeno social contemporáneo y del que somos parte.

A partir de los aportes teóricos que consideran la identidad como un proceso en constante configuración, se pudo observar que lo que se ponía en tensión en las diversas ilustraciones eran distintas construcciones sociales sobre el ser mujer, pero que, al mismo tiempo, toda esa diversidad convergía en un acuerdo que sustentaba el reclamo de justicia e igualdad.

Si las identidades se construyen sobre los cimientos de experiencias previas significativas, es decir los hábitos construidos históricamente considerando las trayectorias sociales e individuales (Bourdieu, 1985) es comprensible que la imagen derivada de la obra de Romina Lerda, de características más blandas y que recurre a símbolos reconocibles por el común de la población, sea la que mayor grado de difusión y apropiación masiva tuvo en un primer momento. Sin embargo, a tres años del suceso relatado en este artículo, hoy vemos que nuevas imágenes complejizan aún más estas identidades, por lo que estas no se configuran sobre el vacío, ni de una vez y para siempre.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. *En Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.* Barcelona: Paidós.
- Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. Epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Madrid: Akal-ARCO.
- Bourdieu, P. (1985). *Describir y prescribir. En ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid: Akal Universitaria.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la psicología.* La Habana, Cuba: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinillo.
- Eco, U. (1982) *Semiología de los mensajes visuales. En Análisis de las imágenes.* Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- Joly, M. (2009). *Introducción al análisis de la imagen.* Buenos Aires: La Marca.

- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Marchán Fiz, S. (2005). Las artes ante la cultura visual. Notas para una genealogía en la penumbra, en *Estudios visuales. Epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal-ARCO.
- Metz, C. (1982) Más allá de la analogía, la imagen. En *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Ni una menos [Sitio web]. (2019). Recuperado de <http://niunamenos.org.ar/>.
- Redacción BBC Mundo. (2016, 20 de octubre). ¿Quién está detrás de la imagen de la campaña #NiUnaMenos que se volvió viral? *BBC* [en línea]. Recuperado de https://www.clarin.com/arq/diseno/artista-retrato-viral-NiUnaMenos_0_HJpO-imy.html.
- Redacción Día a Día. (2015, 3 de junio). #Niunamenos: por qué Liniers hizo ese dibujo para la campaña. *Día a Día* [en línea]. Recuperado de: <http://www.diaadia.com.ar/argentina/niunamenos-por-que-liniers-hizo-ese-dibujo-para-la-campana>.
- Urfeig, V. (2016, 18 de octubre). Quién es la artista del retrato viral de #NiUnaMenos. *Clarín* [en línea]. Recuperado de: https://www.clarin.com/arq/diseno/artista-retrato-viral-NiUnaMenos_0_HJpO-imy.html.

Cita sugerida: Moisset de Espanés, C. (2019). Movimiento #NiUnaMenos: observaciones sobre los procesos de construcción de identidades visuales en redes sociales. *Investiga+*, 2(2), 170-186. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Modos de ser persona. Conceptos, supuestos y prácticas en instituciones educativas y de salud mental

Ways of Being a Person. Concepts, Assumptions and Practices in Educational and Mental Health Institutions

*Francisco Nicolás Di Persia**

Resumen: Partiendo de una perspectiva socio-construccionista son analizadas instituciones educativas (modalidad centro educativo terapéutico) y de salud mental (en relación con criterios de internación). El objetivo es realizar un recorrido tomando aportes de destacados autores en el ámbito del análisis institucional para identificar abordajes e intervenciones que de un modo implícito se sustentan en torno a nociones de *persona*. Dichas nociones pueden verse reflejadas en el marco jurídico en general, en supuestos de normalidad y salud mental, así como también en estrategias metodológicas de intervención que tienen lugar en estas instituciones. Como resultado son explicitadas formas en que las prácticas institucionales construyen *modos de ser persona*. Se discute, finalmente, la importancia de recuperar significados propios de las personas que transitan en estas instituciones destacando la relevancia de que el abordaje institucional ponga en primer plano procesos de construcción y significación subjetiva.

Palabras clave: educación, salud mental, análisis institucional, metodología, subjetividad

Abstract: Starting from a socio-constructionist perspective educational (therapeutic educational center modality) and mental health institutions (in relation to hospitalization criteria) are analyzed. The objective is to take a tour through contributions from leading authors in the field of institutional analysis that allow identifying approaches and interventions that are implicitly based on notions of *person*. These notions can be reflected in the legal framework in general, in cases of normality and mental health as well as in methodological intervention strategies that take place in these institutions. As a result, ways in which institutional practices build ways of being a person are made explicit. Finally, the importance of recovering the meanings of the people who travel in these institutions is discussed, especially considering the relevance of the institutional approach in the foreground of construction processes and subjective significance.

Keywords: education, mental health, institutional analysis, methodology, subjectivity

Recibido: 05/08/19
Aceptado: 16/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Licenciado en Psicología. Docente en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

nicodipersia@gmail.com

Introducción

Las instituciones educativas y de salud mental promueven abordajes e intervenciones diversas que de un modo implícito se sustentan en torno a nociones de persona. Ya sea que lo hagan “por mero conocimiento y comprensión, pero generalmente para ayudarlos, cambiarlos, curarlos, hacer que se comporten mejor o socializarlos” (Hacking, 1996, pág. 60), la construcción personal que promueven se sostiene en la idea de que los sujetos deben adecuarse a una amplia serie de normas, reglas, estilos e invenciones surgidas del entorno cultural (Foucault, 2003) y que son procesos de sujeción a diversos sentidos, marcos culturales y formas de ser los que determinan la identidad personal y que los mismos no se reducen a ningún tipo de mecanismo biológico o atributo natural.

Siguiendo la perspectiva de Kenneth Gergen (2007), se sostiene la idea de que el construccionismo social promueve un análisis reflexivo de la vida cultural. Desde aquí es posible analizar prácticas institucionales que están “ligadas a una red de supuestos, es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros” (Gergen, 2007, pág. 213). Estos supuestos están orientados hacia una cierta “construcción de la persona” (Gergen, 2007, pág. 266), a modos de considerar la subjetividad. Las instituciones tienen en este sentido una finalidad esencial que se vincula íntimamente con los intereses culturales, sociales e históricos que vehiculizan. El análisis institucional tiene la meta de explicitar estos procesos que involucran a las personas, a los procesos de sujeción a normas y reglas (subjetivación) y la función social de las instituciones.

Con el objetivo de identificar y explicitar algunas de las nociones implícitas que orientan el sentido de las prácticas en este tipo de instituciones serán abordados en primera instancia diversos aspectos tales como: disposiciones legales y marco jurídico general, supuestos de normalidad y salud mental. En base a ideas de normalidad y de salud presentes detrás de objetivos educativos y sanitarios como los hábitos básicos de la vida cotidiana (capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, entre otros) o un resguardo de la vida propia y de los demás (no realizar acciones de riesgo para sí mismo o para terceros), subyacen formas de ser persona. Dichos procesos de construcción personal sostienen lo que la sociedad en su conjunto concibe como parte sustancial de sus proyectos morales y la construcción de ciudadanos.

Luego, en una segunda parte del presente estudio, serán desarrolladas algunas estrategias metodológicas que permiten explicitar formas de abordaje en las que emergen conceptos y nociones de persona, con el objetivo de recuperar diversas sensaciones y pensamientos desde “adentro” (Bogdan & Taylor, 1986) de las instituciones. Tomando como eje la experiencia personal del autor del presente trabajo son expresados de un modo exhaustivo o “denso” (Geertz, 2003) escenarios que se presentan usualmente frente a decisiones, intervenciones y el marco institucional que orienta los modos de construcción personal de aquellos que las habitan y transitan.

Finalmente, serán discutidas algunas estrategias institucionales que pueden facilitar procesos de apropiación de identidad y significado personal en un contexto dialógico (Gergen, 2007) con el propósito de reconocer claramente que existen procesos institucionales que favorecen la creación de significados personales y de este modo posibilitan un proceso constructivo. Todo esto sobre la base de un reconocimiento del trasfondo de valores y supuestos subyacentes a prácticas e intervenciones. Se remarcará, además, la importancia de realizar un análisis crítico sobre el funcionamiento institucional para no quedar presas entre mandatos socio-culturales que demandan la construcción de sujetos normales y dóciles.

La salud mental y la educación de modalidad especial en Argentina

La Ley de Educación Nacional N.º 26206/2006 establece, entre los objetivos de la política pública nacional, “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. La modalidad de educación especial contempla métodos y formas de asegurar la educación a personas con discapacidad para que estas no queden excluidas del sistema general de educación (López, 2009).

Dicha ley, en consonancia con convenciones y principios de derechos humanos, no considera a la discapacidad como un atributo de la persona sino en un “conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social” (López, 2009, pág. 22). Esta perspectiva plantea un cambio respecto de modelos empleados en décadas anteriores donde había un énfasis en el déficit (Angelino, 2009). Por el contrario, actualmente el enfoque

es social y está centrado en las potencialidades de la persona brindando el apoyo necesario y promoviendo la eliminación de barreras contextuales (López, 2009).

En un campo afín al de la discapacidad y la educación, como es el de la salud mental, también se ha producido un cambio de paradigma. Anteriormente se propiciaba un marco de exclusión caracterizado por amplios criterios de internación, sin resguardar la voluntad personal en los casos en que fuera posible ejercerla y centrada en la figura médica del psiquiatra, con una fuerte atribución de padecimiento orgánico. Por el contrario, la Ley Nacional de Educación N.º 26.657/2010 se sostiene en un nuevo paradigma basado en la inclusión y enfocado en la protección de los derechos de las personas; apuntando a sostenerlas de un modo integral en sus propios ámbitos de relación social y comunitaria, así como también haciendo especial hincapié en el abordaje interdisciplinario para el tratamiento.

El nuevo marco legal impulsa una serie de cambios que promueven la redefinición del abordaje institucional aproximándolo a un enfoque social y de derechos. Esto significa, por un lado, la consideración del padecimiento mental y de la discapacidad como hechos primariamente enmarcados en una trama social e histórica mientras que, por otro lado, se concibe a las personas al interior de estas instituciones como personas de derecho.

Más allá de estos avances el escenario actual no implica la ausencia de dificultades en su implementación ya sea por falta de inversión, negligencia u otro tipo de factores. Sin embargo, posibilita la profundización de una mirada crítica acerca del carácter normalizador de las prácticas institucionales, así como también (y esto es lo que se quiere enfatizar en el presente estudio) explicitar una serie de reglas y valores que orientan la significación atribuida a nociones como padecimiento mental y discapacidad.

En este sentido, el filósofo Ian Hacking expresa en un texto titulado *Personas normales* que “ningún campo está más afectado por la idea de normalidad que la teoría y la práctica educativa” (Hacking, 1996, pág. 59), idea que también puede extenderse al campo de la salud mental. El autor remarca que una implícita asunción de conceptos subyace y sostiene nociones y prácticas institucionales afirmadas sobre supuestos de normalidad y salud mental que involucran una cierta forma de ver a las personas y de construir modos de intervenir sobre ellas. De esta forma orientan y crean, sean o no conscientes de ello, modos de ser persona.

Estos modos de ser persona al interior de estas instituciones se sostienen sobre un trasfondo enteramente moral; es decir: sobre todo aquello que los humanos han inventado respecto a irregularidades de su propia conducta.

Visto desde esta perspectiva el saber que ostentan las instituciones no descansa en conocimientos estrictamente científicos sino, también y necesariamente, sobre un suelo de intuiciones éticas que no responde a un saber médico, psicológico, psiquiátrico ni educativo –estos son modos formales de fijar el conocimiento y pueden incluso convertirse en prejuicios– sino que se asientan esencialmente en formas de percepción originadas por la realidad social (Foucault, 2004).

Es así como ideas de normalidad y de salud se equiparan a un conjunto de criterios arbitrarios que se enraízan en una experiencia social y que, a pesar de intentar ocupar una posición de saber (científico), las profesiones que se desempeñan en instituciones ya sean clínicas, terapéuticas o educativas “se basan en supuestos acerca del bien cultural” y en su discurso operan instrumentos “que demarcan la posición del individuo a lo largo de ejes culturales implícitos acerca de lo bueno y lo malo” (Gergen, 2007, pág. 288), entre otros juicios de valor.

Georges Canguilhem (1971) ha enfatizado el hecho de que ni la patología ni la terapéutica son susceptibles de un tratamiento científico puesto que para ello sería necesario contar con un concepto de lo normal que sea objetivo y cuantitativo cuando en realidad ninguno de los dos atributos se aplica, ni a ese concepto ni a nociones de enfermedad y de salud. Salud y enfermedad son, por el contrario, un continuo dentro del concepto más amplio de la *vida*, la cual no se reduce al funcionamiento de los órganos sino al ajuste a las normas atribuidas al cuerpo, a los órganos y al ritmo social: “la salud no es solamente la vida en el silencio de los órganos, es también la vida en la discreción de las relaciones sociales” (Canguilhem, 2004, pág. 61).

Intervenciones y abordajes institucionales en ámbitos de salud mental y educación especial

La educación especial propone una serie de trayectos formativos cuyo propósito es la facilitación del acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales propiciando alternativas de continuidad para la formación de las personas que no logran hacerlo en la escolaridad común. Asimismo, en aquellos casos en los que se

producen dificultades para acceder a un sistema de educación especial sistemático existen centros educativos terapéuticos (CET) cuyo servicio se orienta hacia la facilitación de conocimientos y aprendizajes empleando metodologías pedagógicas y terapéuticas (Ley N.º 24.901/1997).

La Resolución N.º 44/2004 (Sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad) en su Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad indica que las actividades de este servicio:

se perfilarán de modo que abarquen la adquisición de la noción de sí, el autovalimiento, comunicación, relaciones con los otros y con objetos de la realidad en sus niveles más prácticos o conceptuales, mediante el recurso de vinculación personalizada, el juego y el trabajo con pares y adultos, incluyendo tanto los vínculos primarios, familiares, como secundarios y sociales.

Como puede observarse los CET proponen el aprendizaje de hábitos vitales básicos tales como: “la capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, comunicación, cognición y aprendizaje” (Res. N.º 44/2004, Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad). Objetivos y metas como los mencionados condensan una amplia variedad de presupuestos morales referidos a lo que es ser persona, cómo se debería interactuar socialmente, funcionar individualmente y responder de acuerdo a mandatos vitales esenciales.

De modo similar en el campo de la salud mental ciertos abordajes permiten identificar una serie de nociones cercanas a los referidos hábitos vitales básicos. Por ejemplo, el artículo 20 de la Ley Nacional de Salud Mental (N.º 26.657/2010) expresa que:

la internación involuntaria de una persona debe concebirse como recurso terapéutico excepcional en caso de que no sean posibles los abordajes ambulatorios, y sólo podrá realizarse cuando a criterio del equipo de salud mediare situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros.

La noción de “riesgo” destacada aquí como criterio central para la internación implica un trasfondo de significados que, tal como sucede para los objetivos básicos propuestos por los CET, son establecidos sobre la base de atribuciones sobre la persona y expresados en criterios diversos: ejercer un atento y responsable cui-

dado de sí, del respeto y resguardo de la vida propia, de una convivencia pacífica y positiva entre los ciudadanos, entre otros.

Esto mismo es lo que expuso claramente Charles Taylor (1996) respecto de tres ejes que definen al pensamiento moral: el respeto hacia los demás, la idea de vida plena y la idea de dignidad o de merecimiento del respeto por parte de los demás. En definitiva, una descripción estrictamente moral sustenta el criterio de intervención. No obstante, el discurso médico o psicológico pretende justificar este tipo de intervención de manera científica en una explicación que resulta completamente accesoria o que “constituye un aporte de conocimiento igual a cero” (Foucault, 2007, pág. 31).

Pierre Bourdieu ofrece una importante perspectiva de análisis de las prácticas institucionales. El mundo práctico, según el autor francés, se constituye como un sistema de estructuras cognitivas en un entorno que se presenta como poblado de “fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir”, de objetos dotados de un carácter teleológico, de herramientas e instituciones “que tienden a aparecer como necesarias, incluso como naturales” (Bourdieu, 2015, pág. 87). Las estructuras que organizan este mundo práctico y que originan prácticas y representaciones constituyen lo que Bourdieu denomina *habitus*.

Tal como lo advierte claramente en su libro *El sentido práctico* (Bourdieu, 2015) existen operaciones del conocimiento docto que tienden a hacer pasar inadvertidas sus propias estructuras y arbitrariedad, generando una idea de necesidad o de verdad objetiva de aquellos objetos a los que se refiere; en definitivas, el conocimiento y la praxis docta ocultan el procedimiento subjetivo por el cual son contruidos los objetos científicos. Se crean de esta forma sesgos sobre los objetos de conocimiento que les son impuestos por “las condiciones epistemológicas y sociales de su producción” (Bourdieu, 2015, pág. 46).

En esta óptica, detrás de objetivos educativos y sanitarios como los hábitos básicos de la vida cotidiana (capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, entre otros) o un resguardo de la vida propia y de los demás (no realizar acciones de riesgo para sí mismo o para terceros), subyacen formas de ser persona que, al fijarse y formalizarse en principios que operan como criterios de intervención se convierten en lo que Laín Entralgo (1985) denomina “expectativas sociales institucionalizadas”. Sobre éstas últimas la sociedad en su conjunto sostiene sus proyectos morales, promueve la construcción

de ciudadanos y ejerce un rol ortopédico que muchas veces bajo las mejores intenciones en ciertos casos (así como también con un claro interés de resguardo de sus bienes más preciados en otros) contribuyen a alimentar la idea de que las personas pueden perfeccionarse moralmente: pueden aprender, ser más completas y construirse subjetivamente en función de lo que se espera de ellas. De este modo las instituciones asumen los roles que les son socialmente encomendados.

Formas de ser *persona* en el marco institucional. Estrategias metodológicas y relatos de intervenciones

Este apartado propone un análisis diferente en comparación con los anteriores ya que hasta aquí el contenido principal de los temas analizados giró en torno al marco legal, los objetivos de las instituciones, el tipo de saber que las caracteriza y los criterios implícitos que las sustentan. En cambio, a continuación, se propone un recorrido más cercano al tipo de prácticas y estrategias metodológicas que orientan las intervenciones en el contexto de instituciones CET y que, como se verá, están ligadas a la serie de supuestos y nociones de persona que este tipo de instituciones trata de formar. Con este propósito serán retomados relatos de situaciones e intervenciones originadas en escenarios institucionales diversos, cuyo trasfondo de significaciones intentará ser explicitado y que fueron realizados y registradas por el autor del presente estudio en el contexto de su propio trabajo institucional en un periodo que abarca los últimos 10 años en diversas instituciones con modalidad CET de la Ciudad de Córdoba (Córdoba, Argentina).

Perspectiva profunda o desde adentro: quién puede hablar, cuándo, cómo y sobre qué

Desde una perspectiva “densa” (Geertz, 2003) y “desde adentro” (Bogdan & Taylor, 1986) realizamos una observación no participante con la intención de identificar dinámicas grupales y roles atribuidos/encarnados por cada actor involucrado en

las diversas interacciones comunicativas que tenían lugar en un grupo de jóvenes en un taller laboral.¹

El grupo mostraba una dinámica centrada en la conversación con roles bien diferenciados, con la posibilidad de desplazarse en el espacio de la sala y de salir o entrar, tanto por parte de los alumnos como de los coordinadores (una psicóloga y un docente). Las funciones de cada actor estaban definidas principalmente por los temas que se proponían en la conversación, por la forma en que era seleccionado el foco de la misma, por quién hacía las preguntas y quién debía responder.

La interacción se fue desarrollando de un modo ameno, similar al que tendría en un grupo de amigos, con la salvedad de que los roles no eran simétricos y los temas focalizados y dirigidos. La psicóloga era quien hacía preguntas directas sobre el tema del trabajo o cursos que los alumnos estuvieran haciendo de modo tal que algunas de sus interrogaciones fueron (dirigidas a diferentes alumnos y en momentos distintos): “¿seguís haciendo de DJ?”, “¿seguís haciendo artes marciales?” Este tipo de preguntas eran realizadas desde un rol directivo, el cual a su vez se veía complementado con expresiones de apoyo o aprobación remarcando aspectos positivos ligados a lo laboral o lo vincular. Por ejemplo, algunas intervenciones que realizaron ambos coordinadores en distintos momentos de la conversación, fueron:

¹ Me presenté en la institución media hora antes del comienzo de mi actividad en consultorio y, como conozco a los terapeutas y coordinadores que allí trabajan, así como también soy conocido por los alumnos, ingresé a una sala de trabajo donde los vi reunidos y pedí permiso para permanecer con ellos aunque en un lugar apartado del grupo. Sin mayores explicaciones me acomodé en un rincón de la sala y comencé a escuchar detalladamente las interacciones que se producían.

Dicha sala reúne a un grupo de jóvenes, alrededor de 4 a 6, mitad varones y mitad mujeres, de entre 25 y 40 años. Está destinado a un “taller laboral”, por lo cual cada uno realiza, busca o se forma en algún tipo de actividad formativa o laboral con la cual desarrollan un oficio, un trabajo o una aproximación al marco laboral.

En la sala se encontraban unos 4 alumnos junto con la psicóloga coordinadora reunidos alrededor de una mesa grande, rectangular, sentados en sillas en forma circular. En dicha sala se encontraba otra mesa al lado, igual a la antes mencionada, las cuales ocupaban el lugar central de la sala y la mayor parte del espacio. A los costados, contra la pared había estantes con gran cantidad y variedad de instrumentos artísticos y materiales diversos para los trabajos que allí se realizan, quizás como parte de otras actividades o talleres que allí tienen lugar, pero que en esta ocasión no eran utilizados. Las paredes estaban adornadas con colores vivos y con tramas que daban la impresión de una sala para realizar actividades vinculadas con lo artístico. También estaban adornadas con cuadros y pinturas probablemente realizados en el mismo taller y con los materiales e instrumentos que allí se encontraban.

- alumno 1: el profe de artes marciales es un profe que te enseña a hacer cosas buenas.
- psicóloga: está bueno eso. (simultáneamente: - docente: ¡ah! ¡Qué lindo eso!)

En otra situación se observó la siguiente interacción:

- alumno 2: estoy haciendo un curso de mecánica y electricidad.
- psicóloga: qué interesante eso, aunque hay mucho contenido. Hay que ver cómo sería mejor porque el contenido es intenso, ¿viste? Es mucho contenido.

Esta interacción se caracterizó por un rol de orientación cuando la psicóloga consideró la actividad como demasiado compleja, entonces realizó una indicación orientada a señalar la necesidad de reducir la dificultad observada.

Otras interacciones mostraron que la función de los “alumnos” era la de responder de modo directo y concreto a las preguntas realizadas por los coordinadores. Su papel respondiente se observó claramente en la forma de contestar con expresiones precisas: “Sí, estoy haciendo de DJ”; “Sí, estoy haciendo artes marciales con un profe que me da miedo”.

Diversas interacciones comunicativas mostraron una estructura fija, con funciones no intercambiables y asimétricas. Los roles asumidos por cada actor eran: directivo por parte de la psicóloga; respondiente por parte de los alumnos; (dependiendo del tipo de respuesta dada) el coordinador podía asumir el papel de: apoyo, aprobación u orientación.

Sin embargo, esta estructura se mantenía fija y estable en la medida en que permanecía presente la psicóloga en la sala. En las ocasiones en que ella se retiró se observó una dinámica grupal diferente que tuvo la siguiente secuencia:²

- alumno 2: (mostrando fotos de aviones al coordinador y a sus compañeros).
- coordinador: Ah, ¿y cuánto sale cargarle nafta? ¿Es un avión Mirage”?
- alumno 2: No, los Mirage dejaron de ser fabricados hace más de 40 años.

² Posiblemente el otro coordinador pasaba a tener un rol menos directivo y más simétrico con los alumnos debido a diferentes roles institucionales ya que posiblemente la psicóloga sea quien está al frente del taller como responsable o a cargo, mientras que el otro coordinador probablemente tiene a cargo otras tareas u otro taller que no le impiden acoplarse a este grupo en ciertos momentos de la jornada, pero que no lo posicionan como responsable directo.

- (Simultáneamente el alumno 1 menciona algo al coordinador en relación con la práctica de Jiu Jitsu)
- coordinador: El Jiu Jitsu te trabaja mucho el cuerpo, te saca un cuerpo lindo.
- alumno 1: (refiriéndose a su profesor de Jiu Jitsu) tiene acá (haciendo referencias a ciertos músculos), le saltan unos nudos. Y tiene tatuado en la espalda un escorpión.
- (Vuelve a intervenir el coordinador respondiendo al tema mencionado por el alumno 2) Los de los ingleses despegaban, pero a nivel vertical.
- alumna 3: a esos aviones se los robaron.

Se observó en esa interacción que ante la ausencia de la psicóloga la comunicación se volvió más simétrica, menos fiscalizada y con roles intercambiables. Luego el coordinador que quedaba en la sala se retiró por un momento de modo tal que quedaron los alumnos por varios minutos sin la presencia de ningún coordinador (ya que la psicóloga que anteriormente se había retirado, aún no había regresado). El grupo continuó la conversación, aunque adoptó una dinámica diferente: los roles se volvieron simétricos, hubo interacción mutua sobre diversos temas que no tenían un foco específico en lo laboral, y emergió una serie de contenidos que durante la presencia de los coordinadores no habían aparecido:

- alumno 2: (continúa interactuando con sus compañeros por medio de su celular, mostrando fotos de una exposición sobre aviones a la que asistió y quizás una salida que realizó a una ciudad de Córdoba). Fuimos también al cementerio. Acá vimos una víbora. Conocimos unos chicos ahí.
- alumna 4: (refiriéndose a una foto en el celu de alumno 2) ¿quiénes son esos dos?
- alumno 2: los hermanos (de unos chicos que conocieron en esa salida).
- alumna 3: (que parece haber realizado la salida junto con el alumno 2 aporta algunos comentarios sobre lo que este va relatando de las fotos, además expresa la relación que tiene con alumno 2) es mi cuñado y el hermano.
- alumna 4: (tira besos y expresa mucho interés en las fotos) a ver, mostrame.
- alumno 2: acá está mi hermana
- alumna 4: (continúa expresando interés y tirando besos a las fotos)
- alumno 2: (en tono de broma) ¿te gustan las mujeres? (todos se ríen)
- alumna 3: ¿chicos, está el profe! (en tono de reto al resto de los compañeros y refiriéndose a mí, que era el único considerado “profe” y que no pertenecía al grupo de los alumnos)

La interacción muestra que los contenidos iban teniendo mayor espontaneidad hasta que se llegó a un tema o una expresión que se consideró inapropiada para ser mencionada en presencia de un “profe”, lo cual generó una intervención por parte de una alumna que buscó reorganizar la dinámica y volverla apropiada al contexto en el que habitualmente se desenvuelven en la institución. Es posible que ante ese tipo de contenidos exista una censura implícita de temas que no corresponden o no son pertinentes frente a los “profes”, pero que pueden ser expresados en un marco de amistad y de igualdad entre pares cuando el grupo es simétrico. Se observa asimismo que la estructura institucional ha sido incorporada por el grupo bajo una serie de expectativas sociales institucionalizadas (Laín Entralgo, 1985) las cuales reflejan una ideología que se manifiesta en una visión particular, en representaciones y en prácticas significativas que allí tienen lugar y que pierden visibilidad al hacerse parte integral de sí mismos y de su rol institucional (Angelino, 2009).

Posicionamiento subjetivo de los actores institucionales: el encuadre y la definición del vínculo institucional

En un cuaderno de campo fueron registradas las primeras impresiones del contacto inicial con una institución de salud mental y discapacidad. Se transcribe a continuación un fragmento:

Me impactó mucho el estado en el que vi a muchos de los chicos. Parecía que tenían muchas problemáticas juntas, además de un aspecto más o menos descuidado, y algunos con una apariencia no estética (sin dientes o con estos sucios, despeinados, con baba) también algunos con un comportamiento extraño (hablando solos, tambaleándose hacia adelante y hacia atrás) algunos que buscaban un pegoteo excesivo conmigo (abrazos, besos, eructos). En fin, un gran número de situaciones se me presentaron todas juntas y de repente, lo cual resulta atípico para quien entra por vez primera a una institución con estas características. Ese choque inicial me hizo pensar durante varios días si realmente quería continuar trabajando allí. Afortunadamente, con el correr de los días, lo que fue impacto al principio fue cediendo con el correr de los días, a la vez que fui incorporando ciertas pautas sobre cómo me gustaría encarar mi trabajo. Esto es, decidí no permitir que me hagan cosas que me parecían desagradables (abrazos y pegoteo constante, eructos cerca de mi cara, besos) y tampoco presté una atención y oídos a todo el que se acercaba,

sino que adopté una modalidad de interacción en la cual me interesaba y prestaba atención en aquellos que en cierta medida planteaban la posibilidad de establecer un contacto mutuo; es decir, aquellos que mostraban la posibilidad de interactuar teniendo en cuenta mi interés y necesidad, y no sólo lo que respondía a su demanda o interés personal. Encontré de este modo una forma de escuchar mejor y con mayor atención, así como interactuar con mayor profundidad con aquellos con los que se lograba instalar la posibilidad de una comunicación más dinámica y respetuosa de los mutuos intereses y posibilidades.

Una definición de la interacción comunicativa como la mencionada es lo que en general se denomina “encuadre” de trabajo e implica la definición y el establecimiento del vínculo institucional en base a una serie de elementos básicos que orientarán las formas de relacionarse en el contexto institucional.

Teniendo en cuenta el contraste que se observa entre las primeras aproximaciones y la forma que fue adoptada posteriormente se puede advertir que en aquellas interacciones iniciales no había una definición clara ni una estructura que oriente la comunicación con los jóvenes de la institución. Posteriormente pudo ser organizada una forma de comunicación con los jóvenes de esa institución basada inicialmente en las propias experiencias del profesional, en el reconocimiento de sus limitaciones personales y su disposición subjetiva.

Intervenciones extra-institucionales: importancia de la espontaneidad, la expectación, la escucha y el acompañamiento

En una institución la interacción con los jóvenes podía establecerse por medio de conversaciones individuales y también podían realizarse breves salidas. Es así como comenzaron a programarse pequeñas caminatas que, individualmente o en pequeños grupos, consistía en salidas hasta la vuelta de la manzana o a una plaza cercana.

Un registro elaborado en un cuaderno de campo relata una situación ocurrida en estas salidas:

En una salida con un adolescente que tenía dificultades en el habla y no podía expresar claramente lo que quería salvo con algunos sonidos, lo

cual implicaba una gran limitación en la comunicación, un día ocurrió un hecho insólito. Resulta que generalmente cuando éste adolescente quería salir se tomaba del brazo y se dirigía en dirección a la puerta. Un día el joven parecía indicar claramente deseos de salir y decidí acompañarlo, y empezamos a caminar. Me propuse seguirlo hasta ver a dónde llegaba y caminamos así muchas cuadras hasta que pensé que no tendría sentido seguir y le propuse retornar doblando en una esquina. Cuando doblamos por esa calle justo a mitad de cuadra estaba en la vereda su cuñada, que lo reconoció apenas lo vio, entonces él entró a la casa corriendo y saltando de alegría. Supe el vínculo que tenía con esta persona porque ella misma me lo comentó y conversamos brevemente. Le conté cómo fue que llegamos hasta allí y fue una sorpresa para ambos el haber llegado a su casa. Quizás fue una casualidad que justo en esa esquina le haya dicho que doblemos aunque seguramente él sabía que por esa zona estaba la casa que finalmente encontramos.

Este relato permite advertir que detrás de las dificultades expresivas de un joven de la institución había un marco de necesidades y deseos bien definidos que quedaban velados detrás de su imposibilidad de hacerse entender. No obstante esto, cuando se generó un escenario donde pudo expresarse emergió un contenido preciso por parte del joven. Para ello fue necesario que el profesional de la institución asuma un rol no directivo, es decir, que no esté definido de antemano el destino que tendría la salida. Sólo así pudo ser expresado claramente el deseo de ver a su familia el cual posiblemente se veía frustrado diariamente por el hecho de que nadie podía descifrarlo. Dejarse guiar por él resultó clave para poder comprenderlo.

Otro registro narra una situación ocurrida en una salida con otra joven, donde se puede observar un acontecimiento similar. Esta joven pidió ser acompañada al cementerio a visitar a una prima. A continuación se reproduce el registro elaborado:

Los relatos de ella eran por lo general autoreferenciales y fabulatorios, motivo por el cual tenían contenidos ficticios la mayoría de las veces y se referían a cosas que hacía, personas que veía, etc. Por esto mismo, aunque le dije que sí la acompañaría tenía mis dudas acerca de cuál era el sentido que tendría aquella salida. Ya en camino traté de precisar quién fue esta prima, cómo había muerto, cómo se llamaba y cuál era su parentesco. En sus respuestas la joven sonaba un poco imprecisa, y daba la impresión

de no poder responder a todas estas preguntas que le iba haciendo. Además, cuando entramos al cementerio, no tenía ella el número del nicho ni podía precisarme por dónde ir, de modo tal que se planteó un recorrido un poco incierto entre las tumbas: simplemente íbamos caminando hasta que de repente llegamos frente a la tumba que ella inmediatamente identificó como de su prima con certeza. Esta fue una primera sorpresa para mí. Una vez allí, nos quedamos unos minutos en frente de la tumba, ella estaba calma pero parecía no haber cambiado su estado de ánimo ni hacía comentarios distintos de los que veníamos hablando antes. En una palabra, parecía no estar particularmente afectada. Hasta que de repente vi que tenía los ojos brillantes mientras seguía con el mismo tono de voz y de expresión con el que estaba hablando. Cuando le señalé que tenía los ojos llorosos me dijo que sí y rompió en llantos, como si toda su emoción hubiera encontrado una grieta por donde filtrarse y cayera de golpe. No esperaba esa situación y me sorprendió. Me limité a abrazarla unos minutos y luego nos retiramos.

La situación relatada es similar a la anterior por el hecho de que una dificultad en la comprensión del otro, en este caso la desorganización respecto del espacio y del tiempo y las fabulaciones en las que divagaban sus relatos, hacían pensar tanto aquí como allí que el asunto que planteaban careciera de un contenido. En el caso de ésta joven era posible considerar que el asunto de a prima y el cementerio podían ser algo confuso, delirante o carente de sentido.

Es justamente en este punto donde los dos relatos son comparables y la actitud no directiva del profesional fue clave para permitir que emerja un elemento concreto de su relato que le daba consistencia y coherencia a su discurso. Asimismo también es importante señalar que dentro de la institución el mismo relato podría haber quedado limitado a ser interpretado como una divagación sin mucho sentido. Sin embargo, al poder ser expresado en el entorno donde el mismo tenía sentido (es decir, en el cementerio) la joven pudo conectarse emocionalmente con su necesidad y pudo manifestarla de una forma que no hubiera sido posible en otro contexto; pudo también hacer que su intérprete pueda comprenderla.

Discusión

El análisis de las estructuras básicas que sustentan a instituciones educativas y de salud mental permite explicitar nociones que orientan el sentido de las prácticas y las intervenciones que forman parte de sus abordajes. Dichas nociones se organizan en torno a supuestos sobre lo que es ser persona y las formas en que las personas pueden perfeccionarse. De este modo se propicia al interior de las mismas el logro de objetivos que en su conjunto se orientan a la construcción de identidades.

Es importante señalar que no siempre la elaboración de sentidos personales orientan las intervenciones realizadas desde los abordajes institucionales. Es por eso que ciertas estrategias metodológicas pueden facilitar procesos de apropiación de identidad y significado personal mientras que otras pueden obstruirlos totalmente. Esto último sucede cuando el contexto institucional se vuelve hegemónico y autoritario poniendo en primer plano una dimensión meramente normativa y normalizadora. Por ejemplo: cuando en una internación no se acompaña la base de la significación personal que conlleva, o bien, cuando en un CET no se generan espacios que promuevan, ni se tolera, la aparición de manifestaciones significativas personales.

La perspectiva construccionista social promueve a modo de “reto primordial” la construcción de métodos de investigación y de abordajes institucionales orientados hacia la explicitación de “realidades relacionales”, considerando así a estos ámbitos como partes integrantes de un “proceso dialógico” (Gergen, 2007, pág. 267) que no puede ser soslayado. En este sentido, las experiencias y situaciones relatadas tuvieron como finalidad explicitar formas de orientar lo que las personas puedan llegar a ser y hacer si se ofrece el escenario propicio para recuperar y construir significados propios: sus significados.

De modo contrario, aquellas instituciones en las que no pueda plantearse una modalidad relacional y dialógica para la construcción de significados promoverán, lo sepan o no, escenarios de corrección y normalización cuyo fundamento no estará del lado de las formas de construcción personal de sentido sino de formas de construcción basadas en la dominación, la manipulación o la coerción; estarán así gobernadas por la presión de producir sujetos normales, los que estarán cosificados en los deberes impuestos por la sociedad, subsumidos a una ciega aceptación de un orden impuesto que asumirán dócilmente.

Referencias bibliográficas

- Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato & M. A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (págs. 133-154). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Argentina. Ley N.º 24.901. *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Sancionada el 5 de noviembre de 1997.
- Argentina. Ley N.º 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.
- Argentina. Ley N.º 26.657. *Derecho a la Protección de la Salud Mental*. Sancionada el 25 de noviembre de 2010.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2015). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canguilhem, G. (2004). *Escritos sobre la medicina*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca.
- Foucault, M. (2004). *Historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Hacking, I. (1996). Normal People. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in Culture and Cognition* (págs. 59-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laín Entralgo, P. (1985). *Antropología médica para clínicos*. Barcelona: Salvat.
- López, D. (Coord.). (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. (1a ed.) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N.º 44. *Sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad*. Buenos Aires, 10 de Diciembre de 2004.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Buenos Aires: Paidós.

Cita sugerida: Di Persia, N. F. (2019). Modos de ser persona. Conceptos, supuestos y prácticas en instituciones educativas y de salud mental. *Investiga+*, 2(2), 187-203. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Figura representada, ejercicio perceptivo y performer grotowskiano en indagaciones escénicas sobre la presencia del actor

Figure Represented, Perceptive Exercise and Grotowski's Performer in Stage Inquiries on the Actor's Presence

María Verónica Mendieta*

Resumen: En el presente trabajo se expondrán las conclusiones a las que se arribó en la investigación sobre la presencia y su articulación con la palabra, en la puesta en escena de una dramaturgia escrita, y el derrotero seguido para llegar a ellas.

Consideramos la presencia como noción relacional, en tanto esencia y calidad de actuación, con una dimensión tanto temporal “estar en el presente”, cuanto espacial “estar en presencia de otros”. Grotowski (2008) centra sus fundamentos en la relación actor-espectador, en el encuentro corporal humano en un mismo tiempo y lugar. En esta investigación el trabajo sobre la presencia se centró en el actor, en especial, la persona del actor; lo que generó otra calidad de actuación. Se trabajó sobre la “disposición” de conectar con el presente. Para lo cual fue relevante el empleo del dispositivo del Performer de Grotowski. La investigación aportó una posibilidad de abordar la palabra en su relación con la presencia, desde la conceptualización de “Figura representada”. En tanto que otro hallazgo, el “Ejercicio perceptivo”, permitió desarrollar la puesta en escena.

Palabras clave: presencia, percepción, Grotowski

Abstract: In the present paper, the conclusions reached in the research on the presence and its articulation with the word, in the staging of a written dramaturgy, and the direction followed to reach them will be presented.

We consider the presence as a relational notion, both in essence and quality of performance, with a dimension both temporal, “to be in the present”, and spatial, “to be in the presence of others”. Grotowski (2008) focuses his reasons on the actor-audience relationship, on the human bodily encounter in the same time and place. In this research, the work about the presence focused on the actor, especially the person of the actor; which led to another quality of performance. The work was performed on the “willingness” to connect with the present. For this purpose, the use of Grotowski’s Performer device was relevant. The research provided a possibility to address the word in its relationship with the presence, from the conceptualization of “Represented Figure”. While another finding, the “Perceptive Exercise”, allowed to develop the staging.

Keywords: presence, perception, Grotowski

Recibido: 05/08/19
Aceptado: 06/11/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Licenciada en Teatro, especialista en técnicas actorales. Docente e investigadora en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.
mariaveronicamendieta@gmail.com

Introducción

Solo la acción está viva, pero sólo la palabra permanece.

(Barba, 2005, pág. 212).

¿Cuál es la razón de ser del teatro hoy? ¿Por qué seguir haciendo teatro hoy? ¿Qué se persigue, se busca o anhela, cuando se asiste al teatro? La respuesta al primer cuestionamiento la encontramos en Denis Guénoun (2004). Él se cuestiona: “porqué tendría que haber Teatro hoy en día. Porque aparentemente ya no es necesario. Todas las funciones que cumplía el Teatro (...) otros medios lo hacen mejor que el Teatro, de modo más eficaz” (pág. 1). Y arriba a la conclusión, de que si es necesario será porque ya no se trata principalmente de contar historias, de entrar en la intimidad de un personaje. Porque el escenario está ordenado para otra cosa que podríamos llamar su función <presentativa> (...) Cuando uno va o decide hacer Teatro, es para ver o mostrar algo que está en el escenario (...) Va uno a ver a alguien (...) que tiene ganas de realizar aquél gesto de exposición, de entrega, tiene uno ganas de entregarse, de liberarse en el escenario, a sí mismo. (Guénoun, 2004, págs. 2-3)

Y luego completa, “ahora se trata de entregar o liberar una experiencia del existir, eventualmente con la ayuda de <figuras representadas>, pero ya no son más que instrumentos, cosas que sirven, el corazón de la actuación ya no está allí” (2004, pág. 4).

El por qué seguir haciendo teatro, por su parte, implica una posición política, del teatro como resistencia. Y se vincula con Grotowski (2008) y su visión del teatro en *Hacia un teatro pobre*, cuando refiere que

el acontecimiento teatral debe ser definido por aquello que hace teatro al teatro (...) eliminando gradualmente lo que se demostraba como superfluo, encontramos que el teatro puede existir sin maquillaje, sin vestuarios especiales, sin escenografía, sin un espacio separado para la presentación (escenario), sin iluminación, sin efectos de sonido, etc. No puede existir sin la relación actor/espectador, en la que se establece la comunión perceptual, directa y <viva>. (pág. 13)

Dicha postura enfatiza la “relación actor/espectador” como elemento imprescindible y hasta suficiente, para que el teatro exista. El teatro se concreta con la presencia del espectador, hasta antes, no es TEATRO. Es el “arte del convivio” como

lo denominara Dubatti (2003), aquél que pierde su contacto con el público en un “en vivo”, reunión espacio/temporal, pierde su razón de ser. Se trata, por tanto, del arte que, al persistir, salvará el contacto inter-persona, el encuentro corporal humano. O, a la inversa, es solo el encuentro de cuerpos humanos en un mismo tiempo y lugar, el que salvará al teatro (si es que acaso este precisara de salvación).

De esta constatación se desprende el diálogo que se establece con H. U. Gumbrecht (2012) en tanto es el teatro un lugar que recupera y privilegia el encuentro de los cuerpos, ante un mundo cada día más intervenido por la comunicación mediada. Asumiendo al Teatro desde este lugar es que nos referimos a él como resistencia, ante la avanzada mediatizante. Y como concluyera Icle (2012), “en un mundo cada vez más mediatizado, sustituido en todo aquello que las tecnologías de comunicación e información pueden simular, pensar la presencia se vuelve en una tarea política, como ética de relaciones” (pág. 15).

Así es como la inquietud sobre por qué seguir haciendo teatro queda saldada. Ahora bien, qué se persigue, se busca o se anhela, cuando se asiste al teatro. Nos surge la necesidad de salir conmovidos de ahí, modificados, que eso a lo que asistimos nos con-mueva (conmover: del latín, *conmovere*, “mover completamente”). Y percibimos que esto sucede cuando sentimos que “el actor nos transmite algo”, un “no sé qué”. Entonces surge la inquietud de preguntarnos “con qué conecta el actor” cuando como público percibimos que nos transmite algo. No obstante podría tratarse aún sólo de una sensación o gusto personal, que variará de acuerdo a quién sea el público.

La subjetividad de esta inquietud, la imposibilidad de circunscribir esta sensación “de que el actor nos transmite algo” como atributo del actor y algo limitado a él, o como algo tan subjetivo que implicara una referencia ineliminable al yo, nos hacen desestimarla como tema de investigación. Sin embargo es aquí cuando aparecen “los estudios de la presencia”, que surgen en Brasil alrededor del año 2011, estos consideran la presencia como algo que no se halla ni puramente en el actor, ni puramente en el espectador, sino en la interacción de ambos y que es una “noción insumisa a definiciones”. Su fundador, Gilberto Icle (2012) refiere que no se trata de una disciplina, sino un enfoque que atiende al conjunto de las prácticas performativas, extendiendo su espectro de posibilidades argumentativas más allá del teatro, la danza y la *performance*. Contemplan especialmente el estudio autorreferente, o sea, cuando el propio artista es el investigador. Tratan de escrutar en distintos medios de investigación, otras posibilidades, otros con-

ceptos, por medio de los cuales paradójicamente, se pueda describir lo que el lenguaje no puede describir. Entrever en el dominio del lenguaje, los elementos no lingüísticos.

Icle (2012, pág. 6), en relación con la presencia, señala que

ella proviene de un imaginario indefinido sobre la actuación, sobre la *performance*. En efecto, indica una sensación de algo que se evade de la palabra; algo que no cabe en el lenguaje. Parecería *un no sé qué*, que tal o cual actor pone en marcha. Ella implica, por lo tanto, una relación. Estar en presencia de alguien significa, por lo menos, dos personas. Uno no puede estar presente o tener presencia, en el sentido teatral, cuando está solo. (...) Eso señala el hecho de que la presencia no es sino una experiencia de presencia compartida. Es algo que está ubicado en la interacción, así que no podemos hablar de la presencia en sí misma, sino de una experiencia que compartimos cuando somos *performers* o cuando asistimos a una práctica performativa. (subrayado propio, pág. 6)

Además, refiere que podemos pensar la presencia con una dimensión tanto temporal “estar en el presente”, cuanto espacial “estar en presencia de otros”. Y que puede, aun, hacer alusión a algo invisible o desaparecido que se torna presente. De modo que objetos, lugares, seres, pueden tener una presencia, la presencia de algo invisible.

Los estudios de la presencia se articulan a partir de la obra de Hans Ulrich Gumbrecht (2004) en torno al objetivo de evitar la interpretación como única y exclusiva vía de acceso a la verdad o al conocimiento. Él muestra cómo a partir de la era moderna la cultura del significado (campo hermenéutico) se tornó en medida de todas las cosas importantes, sobreponiéndose a la cultura de la presencia (campo no hermenéutico), con una sobrevaloración de la mente en detrimento del cuerpo. Pero, a la vez, llama la atención sobre cómo en un mundo cada vez más mediatizado a causa de la sustitución del contacto corporal por la tecnología, se hace presente el deseo de restablecer el contacto con los cuerpos.

Así, surge la intención de indagar sobre la presencia del actor, en la puesta escena de una dramaturgia escrita, poniendo en tensión lo vivo y lo permanente. Como enunciara Barba (2005), citado al inicio a modo de epígrafe, “solo la acción está viva, pero solo la palabra permanece” (pág. 212). La problemática establecida es: cómo articular, en la conformación de una dramaturgia escénica, dos entidades

que emergen como opuestas: por un lado, lo imprevisible y efímero de lo que sucede en el tiempo presente, en el suceder, en el camino que se recorre una sola vez porque inmediatamente deja de ser para ser otra cosa; y, por el otro, lo perdurable de la dramaturgia escrita, vinculado al mundo del significado.

De cómo el concepto de “figura representada” se constituyó por los mecanismos del “*performer* grotowskiano” y del “ejercicio perceptivo”

Lo primero fue encontrar el lugar tangible, al desafío que implicaba trabajar con una noción (la presencia), no es una definición acotada a unas palabras, sino algo que las palabras no alcanzan a describir. Una noción tan abstracta, en cierta forma, implicaba encontrar el lugar palpable. Se partió del trabajo de la materia (ser humano) atravesada por el aquí y ahora, el presente. Las indagaciones tuvieron centro en los ensayos, “encuentros”.

La razón por la cual se denominó “encuentros” a los espacios que comúnmente damos en llamar ensayos es porque se pretendía, de esta manera, materializar una intención sobre lo que se procuraba que cada ocasión fuera. No un ensayo (del latín: *exagium*, acto de pesar), cuya acepción en teatro corresponde a representación, a modo de prueba, de un espectáculo antes de realizarlo en público; sino un encuentro: acto de coincidir en un punto dos o más cosas, acto de encontrarse dos o más personas, reunión, concurrencia. Se trata de esa posibilidad y esa consciencia de ir al otro, al encuentro del otro, como sucede cada vez que nos enfrentamos a una situación nueva, o a una persona nueva: desconocemos qué acontecerá, podemos prever acciones, palabras, posturas; pero lo que realmente sucederá, ahí, solo se dará ahí, en ese momento, que no es controlado por nosotros.

Como punto de partida se tomó el lugar inesperado para el actor, por eso mismo no se partió directamente del texto, procurando evitar que el actor se escondiera tras él, o que ya previera a partir del mismo, situaciones y reacciones. El factor sorpresa como aspecto metodológico fue clave como puntapié inicial. Se apuntaba a liberar al actor de defensas habituales y prolegómenos intelectuales, para que tuviera que reaccionar y accionar, según las condiciones del momento presente.

Luego se incorporaron improvisaciones, aquellas que por su mecanismo generan dramaturgia de actor y director: el cuerpo solo en el espacio, cómo generar ficción a partir de ahí. Pero de nuevo se evitó recurrir a la intelectualización o la necesidad de coherencia verosímil o de contar una historia, para que estuviera más disponible a la reacción. Con reacción se pretendía expresar la posibilidad de actuar, sin interponer el juicio previo a la acción, sino por impulso, en respuesta a lo que se recibió. Luego se descubrirá cómo esta reacción encuentra las palabras que parecen mejor definirla en cómo Grotowski (1987, como está citado en Olinto & Bonfitto, 2013) define la reacción: “toda acción de orden psicofísico, que, siendo una consecuencia directa de un impulso, no es racionalmente controlada” (pág. 891).

Aquí aparecen las primeras dificultades y la frustración de no poder lograr este mecanismo como se esperaba lleva a la reflexión sobre el papel y la articulación de nuevas pautas dentro de esa forma, para acentuar lo que es de interés, las cuales tienen vinculación directa con lo que Grotowski denomina contacto-impulso-reacción. Estas palabras parecen reflejar exactamente lo que la investigación pide o precisa y comienzan a utilizarse como conceptualización que acompaña la práctica, a la vez que su implementación lleva con el tiempo a otras conceptualizaciones. Así aparecen en Olinto y Bonfitto (2013):

Al continuar con este razonamiento se podría decir que estas 3 nociones: contacto-impulso-reacción, por estar correlacionadas de manera dinámica y difusa, podrían ser concebidas como un “ciclo espiralado” a través del cual los movimientos, hablas y sonidos producidos por el actor se manifiestan orgánicamente.

<Algo estimula y ustedes reaccionan; ahí está todo el secreto>. No hay impulsos y reacciones sin contacto, el contacto es una de las cosas más esenciales.

¿Qué es el contacto? Las acciones de una estructura serían reacciones psicofísicas generadas por la conexión con los demás compañeros y con todo lo que está alrededor del actor en el momento presente en el que la escena se desarrolla.

Dar y tomar. El contacto sería por lo tanto una especie de actitud activo-pasiva del actor, de dejarse afectar, lo que le permite responder a diversos estímulos externos (de fuente real o imaginaria, siendo otro individuo o un objeto o el espacio) transformándolos en impulsos orgánicos, que enseguida se desdoblarán en reacciones psicofísicas (pág. 891).

“Algo estimula y ustedes reaccionan, ahí está todo el secreto”, señala Grotowski (1987, citado en Olinto & Bonfitto, 2013, pág. 891) sin embargo, puede comprobarse en la práctica cuán difícil se torna la reacción. Precisamente porque el actor, la persona del actor (es decir, el actor no deja de ser una persona, aunque tal aclaración parezca absurda), muchas veces no se deja llevar por su impulso, sino que interpone un gesto. Esto ocurre a veces por falta de costumbre, por estar habituado a otro modo de actuación, por temor a quedar desnudo, a mostrarse a sí mismo, a hacer ver algo que tal vez preferiría ocultar, por temor a ser él mismo. Grotowski (1987, como está parafraseado en Olinto & Bonfitto, 2013) diferencia claramente el impulso del gesto:

Se entiende por impulso aquello que precede al movimiento y es visible en el cuerpo antes que el movimiento en sí ocurra. Según la concepción grotowskiana, el impulso se diferencia del gesto; en la medida en que éste último se origina en regiones periféricas del cuerpo –manos, brazo, piernas y pies–, el impulso, al contrario, parte siempre de la columna vertebral. (pág. 891)

En estas primeras improvisaciones se hacen evidentes también las dificultades con relación al texto, o, mejor dicho, la palabra. Cuando esta aparece suele ser en un sentido explicativo, gráfico, sobre lo que se hace. O aparece la palabra y con ella la historia y se pierde la reacción y el juego por el juego mismo, o no aparece, y las improvisaciones parecen tornarse en oficio mudo. Se evidencia la disociación palabra/cuerpo.

Mientras se desarrollaban estas improvisaciones, se emplearon recursos que provenían de la práctica, por ejemplo, ejercicios como: “estar con nosotros”, “leer con nosotros”, “construir con nosotros” (esta denominación es personal, como una manera de darle entidad a un ejercicio que habíamos realizado en una experiencia de taller a cargo del director Diego Aramburo). En estos ejercicios se recurrió a la técnica del “*performer* grotowskiano”. Específicamente la propuesta del Yo-Yo, que nace a partir de la inspiración de Grotowski (2004) en los textos antiguos que decían: “Nosotros somos dos. El pájaro que picotea y el pájaro que mira. Uno morirá, uno vivirá” (pág. 2), así, él se refería al peligro de existir sólo en el tiempo y en ningún modo fuera del tiempo, y proseguía,

sentirse mirado por la otra parte de sí mismo, aquélla que está como fuera del tiempo, otorga la otra dimensión. Existe un yo-yo. El segundo Yo es casi virtual; no está en nosotros la mirada de los otros, ni el juicio, es como una mirada inmóvil, presencia silenciosa, como el sol que ilumina las cosas y basta. (pág. 2)

El Yo-Yo no significa estar cortado en dos, sino ser doble, pasivo en la acción y activo en la mirada. Pasivo, que quiere decir receptivo, y activo, estar presente. La ejecución de estos ejercicios significó un paso trascendental en la búsqueda, marcó el rumbo del proceso y fue movilizador en la percepción personal y grupal. Como pautas concretas en su ejecución, estaban las siguientes:

a) cuerpo sin defensas, abierto a las influencias del entorno (una kinésica-proxémica particular que tiene que ver con el casi no movimiento, estar de pie, las piernas abiertas un ancho de caderas, los brazos penden al lado del cuerpo, no se entrecruzan, no se apoyan unos en otros. Y el mismo tratamiento para los miembros inferiores. La frontalidad, el cuerpo del actor de frente al cuerpo del espectador).

b) la mirada dirigida directamente a los ojos del espectador, sosteniendo dicha arbitrariedad y generando a partir de esta composición una comunicación directa. Estableciendo “un puente con la mirada”.

En este trabajo no se procuró generar estados de afección, sino estados de pureza, desenmascarar a la persona detrás del actor, en un intento de pulir lo relacional y lo vincular: actor/espectador, actor/actor, actor/entorno, actor/persona. Suponiendo intuitivamente que el ser, la honestidad del ser en escena, es como una forma de presencia.

Aquí se retomó a Grotowski (2008) en su trabajo de la “vía negativa”, ya que se procuró destruir obstáculos, esas defensas que el actor interpone para tal vez no dejarse afectar, no dejarse ver, cuando aparece el gesto en lugar del impulso. Se tuvo que destruir para construir. Destruir una forma para construir una disposición, ya que es necesario un cuerpo, un actor, abierto perceptivamente, dispuesto, sensible. Un cuerpo que es atravesado por esa mirada que encuentra la suya propia, por la mirada del otro que lo constituye, atravesado por el texto que emite.

En el proceso y como manera de aproximarse al texto específico de la obra, se desarrollaron modalidades diversas de improvisación, y avanzado el proceso recién comenzaron los actores a trabajar con el texto que habían memorizado. Aquí comenzaban a conjugarse vivamente todos los elementos trabajados con antelación con la dramaturgia textual como el trabajo desde el inicio se había planteado desde ellos, persona del actor, en la búsqueda de quitar máscaras, vicios de oficio, defensas, y ser ellos. Ahora bien, atenerse a las palabras precisas del texto, crear la situación de ficción, conllevaba interrogantes y parecía producir un retroceso

en lo capitalizado hasta el momento. Era desde ellos, pero no eran ellos, ni sus palabras, en algunos casos ni siquiera situaciones cercanas o posibles de vivenciar. ¿Cómo hacerlo, sin crear personaje? En este momento de la búsqueda se tornó de capital importancia retomar a Guénoun (2004) en su nominación de “figura representada” y tratar de esclarecer desde qué lugar se abordaría esta entidad, lo cual obligó a buscar una manera de definirla. Así es como articulamos la siguiente definición, para este trabajo específico:

No es personaje, no está el acento puesto en la personificación. En construir un modelo de persona, en base a ciertas características. Como actor represento una figura, con mi propia materialidad, el cuerpo se impone por su propia materialidad, que tiene un peso fuertísimo más allá de cualquier esfuerzo por la búsqueda que fuere. El esmero no está puesto en una mayor fidelidad a un supuesto modelo que se pretende, sino en hacer viva en mí una situación determinada, desde mi edad, mi cuerpo, mi color de cabello, mi tono de voz, mi gestualidad. Una especie de <yo en situación>.

No pretendo por lo tanto encontrar la forma en que tal personaje se mueve, camina, se sienta; ni mucho menos su tono de voz. Ya que lo óptimo de acuerdo a esta óptica será mi voz en situación, mi propia voz, cómo reacciona, qué inflexiones tiene. Lo valdero sería algo así como lo <orgánico>. Aquello verdadero que fluye de mí, por la situación (de ficción en que me encuentro). La figura representada se encuadra dentro de la representación. Pero entendiendo por ésta: el volver a presentar. Presentar como poner en presente, hacer vívido en el <aquí y ahora>, algo, eso, específico, determinado. Al hacerlo presente, aun cuando conlleve determinadas marcaciones a seguir (cierto protocolo, o secuencia) es fundamental el traer <eso> al momento presente.

Por lo tanto, lo pautado es una estructura, pero el recorrido de ella será cada día distinto, como lo soy yo mismo, y los días, y las personas que me rodean. La atención y permeabilidad se imponen como factores fundamentales a tener en cuenta, en cada ocasión, única e irrepetible, como cada momento de la vida lo es. (Mendieta, 2014, págs. 22-23)

El mayor tiempo de esta investigación estuvo destinado a liberar al actor de sus barreras, lo cual involucraba necesariamente a la persona del actor. En el afán por conseguir este despojo se ejecutaron (además de los mecanismos mencionados) una variedad de ejercicios que funcionaron como dispositivos por medio de los cuales abordar la presencia. Todos ellos perseguirán la misma finalidad: descu-

brir la persona tras el actor, disponibilidad a la reacción, conexión con el presente, contacto y liberar existencia en el escenario, en este camino de poder ser en escena (vinculado a la noción de figura representada con la cual se operó).

Se avanzó en la dirección de abrir la percepción del actor al todo, así se fue gestando un ejercicio que se consolidó como otro pilar en la investigación, el ejercicio perceptivo:

En él se condensa lo procesual del trabajo, la progresión. En un principio aparece como un medio para lograr conexión en el grupo y más adelante, como consecuencia de un accidente, adquiere cambios, con las siguientes pautas que lo determinan: el movimiento nace del círculo, de mirarse atentamente a los ojos unos a otros, de algo pequeño paulatinamente irá a algo más grande. Recién después vendrá el desplazamiento. En el espacio procurar: equilibrio, velocidades, niveles, también es válido quietud, sostener y lentísimo. No viene indicado ningún líder desde fuera, nosotros desde dentro lo decidimos. Por lo tanto, <abiertos perceptivamente>, no me <ensimismo>. No siempre propone el mismo. Dejo que se desarrolle algo antes de proponer otra cosa. No siempre círculo, no siempre seguir al que propone. La cara también baila. Paulatinamente se va abandonando la idea de líder, y con el paso del tiempo se modifica: a: debe procurarse eliminar el concepto de líder por devenir. Algo deviene en otra cosa, por eso exige una percepción máxima del entorno. Es <todos como si fuéramos uno>. (Mendieta, 2014, págs. 24-25)

Es relevante la aparición del “ejercicio perceptivo” en el proceso porque mediante su ejecución y evolución en el tiempo se fueron trabajando aspectos fundamentales de la búsqueda, y funcionó como nexo entre la primera y segunda etapa del proceso (tomando como límite entre una y otra, el trabajo sobre la puesta en escena).

Finalmente, también como consecuencia de la práctica, se efectiviza la apreciación de que este ejercicio es sumamente exigente, y demanda por parte del actor una atención permanente, sin posibilidad de desconectarse ni un instante. De lo cual se desprende la asociación establecida con Grotowski (1987, como está citado en Olinto & Bonfitto, 2013): “El actor debe reaccionar para el exterior, atacando el espacio que existe a su alrededor, en contacto, todo el tiempo” (pág. 891). Esta frase se estableció como premisa para la puesta en escena.

Como el interés asienta en lo actoral y la relación actor/espectador, desde el inicio la voluntad para la puesta en escena fue el espacio vacío, que el público se encontrara en primera instancia con un espacio que está a la espera de él, que se le ofrece libre de cualquier connotación o atributo. Además, el actor una vez dentro de la escena permanece allí, está presente aun cuando no participe actoralmente de ella. Ubicado en un lugar de frontera entre actuar y observar, entre esperar y accionar en la espera, entre ser visible y no.

Una puesta de estas características exige un actor atento, capaz de entrar y salir con facilidad de las situaciones ficcionales. A la vez que la capacidad de estar sin afán de destacarse ni tampoco en situación de sala de espera, aguardando su turno. Un actor dispuesto a estar visible para el público y sus compañeros todo el tiempo, construir con ellos y también ser capaz de escuchar y observar.

La puesta en escena cuestionó y resignificó el registro actoral. Se observa cómo las intervenciones de los actores cuando les <corresponde> su escena, son desarrolladas inicialmente como entradas y salidas; se aprecia en algunos un comienzo y final de escena solemne, no algo que fluye dentro de la dinámica de figura representada, sino algo más bien vinculado a un trabajo sobre personaje. Esto se vincula a patrones de comportamiento que cuesta romper y a la necesidad del actor de instalarse. Más tarde se verá cómo se hace necesario que sea un todo que se metamorfosea dando lugar a focos de atención, correspondientes a la escena que se lleva a cabo y enfatizar sobre estar construyendo en conjunto, todo el tiempo, aun cuando no se participa deliberadamente de una escena.

El concepto de figura representada comenzó a borrar en el decurso del trabajo las cualidades histriónicas, expresivas y la actuación por momentos se volvió “lavada”. Se hizo hincapié por lo tanto en recuperar lo actoral, ficcional, con la “Compenetración”, vinculada a creer en lo que hago y dejarme ir, sin dejar de estar acá.

Y, finalmente, dos premisas importantes:

i) La mirada como sostén, la índole de la propuesta implica un estar todo el tiempo del actor en el espacio y ese construir con la mirada, que siempre debe estar viva. Ya sea en vinculación al compañero, a la escena que se lleva a cabo, o al público, pero siempre viva, presente ahí. En relación a esto, la mirada por momentos se volvía anticipatoria de la escena siguiente y éste fue otro aspecto que sólo se pudo trabajar en el decurso del último tiempo. Se impone por tanto la necesidad de una

mirada presente pero no impuesta. Atenta pero no anticipatoria. Así, como pauta general común, ésta es una de las variantes que actualizan la actuación.

2) Estar haciendo música, esta pauta aspira a dotar al actor de protagonismo y decisión para entre todos construir una puesta como si se tratara de una melodía. Con altos, bajos, medios, y silencios sostenidos. Por el carácter mismo de la propuesta, la atención a lo que acontece en el tiempo presente, una marcación rítmica deliberada de por dónde debiera ir el latir de cada escena y partiturizada previamente por la dirección, a la cual los actores debieran atenerse, solo congelaría la actuación distanciándola de lo vivo. De allí la importancia de una consciencia rítmica grupal, que evidencia aquello que mediante el ejercicio perceptivo se trabajó en relación a la intuición del actor para cambiar de ritmo.

No todo queda subsumido al actor, hay aspectos que se señalaron desde la dirección como marcas, pero otros sólo se podrán recorrer y decidir en el presente de la actuación. Así se puede concluir que la puesta contó con ciertos soportes fijos y ciertos lugares de libertad vinculados también al criterio en la actuación de: no repetir una forma, actualizar patrones fijos.

Todos los aspectos señalados volvieron sobre el trabajo del actor y sus efectos determinaron la necesidad de afianzar conceptos y nociones trabajados. Todo en un afán de alcanzar un estar/ser del actor, no armado, no cerrado a una intencionalidad que se cierne sobre él.

Conclusiones

A lo largo de la investigación se pretendió articular, poner en diálogo, el mundo de la palabra con el mundo de la presencia, en la puesta en escena de una dramaturgia escrita. El trabajo sobre la presencia se centró en el actor, en especial, la persona del actor, lo que generó otra calidad de actuación. Se trabajó sobre la “disposición” de conectar con el presente, para lo cual fue relevante el empleo del dispositivo del performer de Grotowski (2004). La investigación aportó una posibilidad de abordar la palabra en su relación con la presencia desde la conceptualización de “figura representada”. En tanto que otro hallazgo, el “ejercicio perceptivo”, permitió desarrollar la puesta en escena.

En el decurso del trabajo, correspondía la conformación de la dramaturgia escénica: llevar al espacio las palabras, trabajadas desde la noción, en la conformación de un nuevo mundo que vinculara los dos anteriores. Esto determinó la necesidad de que el actor trascendiera el texto, de que no fijara su actuación en un gesto o decir determinado, de que estuviera presente y abierto perceptivamente todo el tiempo, capaz de hacer vivas esas imágenes y esas palabras (de acuerdo con cómo está él, su compañero, el entorno), consciente asimismo de que eso es permanente cambio, dejándose afectar por eso y construyendo desde ahí.

Por otra parte, si bien había un texto, un objetivo en cada escena, una cierta partitura física, no todos los movimientos del actor y sus desplazamientos en el espacio estaban pautados. Además, dentro del contenedor estructural del texto como guía, por encima de toda premisa, existía la de ser genuino y honesto con lo que sucede en el tiempo presente. Los movimientos, los desplazamientos, las posiciones en el espacio y hasta la letra podrían modificarse mientras no se perdiera la conexión con lo real (el entorno, lo relacional y las interpenetraciones de uno en otro).

Se llega así a la conclusión de que en realidad lo que se trabaja es una disposición (de apertura, de recepción). No hay certezas. Es una apuesta permanente y el resultado siempre incierto, inaprensible e imposible de cerrar desde aquí, en constante cambio. Los actuales medios de vinculación de los seres humanos conspiran contra la posibilidad de afectación de un cuerpo por otro, al propiciar modos de vinculación que no precisan de un espacio/tiempo compartido, que prescindan del encuentro de los cuerpos, que por ende nos deshumanizan al favorecer la escisión del cuerpo y la mente. Trabajando el despojo y la disposición del actor se pone en valor la presencia. Así, el teatro emerge como prototipo de un modo de vinculación humanizante.

Ese anhelo, de recuperar nuestra humanidad, atraviesa esta búsqueda. Y con él otro deseo, el de un teatro vivo, que busque, afiance, desarrolle y defienda su esencialidad, el contacto inter-persona en un mismo tiempo y lugar, esencia que al fin no le es tan necesaria al teatro, como a nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- Barba, E. (2005). *La canoa de papel*. Buenos Aires: Catálogo.
- Dubatti, J. (2003). *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- Grotowski, J. (2004) Dossier el Performer. *El Apuntador*, 3 (8), 1-5 .
- Grotowski, J. (2008). *Hacia un teatro pobre*. México D. F.: Siglo XXI.
- Guénoun, D. (2004) ¿Todavía teatro? En J. Chevallier (Coord.), *Coloquio internacional sobre el gesto teatral contemporáneo*. México DF: UNAM/Escenología/Proyecto 3.
- Gumbrecht, H. U. (2012), Acerca de la hipercomunicación (y la vejez). *Revista de Teoría y Crítica Teatral-Telón de Fondo*, 16, 262-274. Recuperado de: <http://www.telonde-fondo.org/numeros-anteriores/numero16/seccion/125/estudios-de-la-presencia.html>.
- Icle, G. (2012). Para presentar los estudios de la presencia en Argentina. *Revista de Teoría y Crítica Teatral-Telón de Fondo*, 16, 183-188. Recuperado de: <http://www.telonde-fondo.org/numeros-anteriores/numero16/seccion/125/estudios-de-la-presencia.html>.
- Mendieta, M. (2014). *Indagaciones escénicas sobre la presencia del actor en la puesta en escena de una dramaturgia escrita* (Trabajo final de grado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Olinto, L. & Bonfitto, M. (2013). A Precisão Psicofísica no Ato Total. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 3(3), 879-901. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266037268>.

Cita sugerida: Mendieta, M. V. (2019). Figura representada, ejercicio perceptivo y performer grotowskiano en indagaciones escénicas sobre la presencia del actor. *Investiga+*, 2(2), 204-217. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Humanos descartables. Calidad de vida en la sociedad de consumo

Disposable Human Beings Life Quality in the Consumer Society

Adalberto Lorenzati*

Resumen: El artículo cuestiona el accionar de las corporaciones trasnacionales y manifiesta su incidencia en el deterioro de la calidad de vida de las personas. Las corporaciones suelen trasladar la producción hacia países con menores costos laborales lo que les permite destinar los excedentes emergentes al desarrollo de sus marcas. La construcción marcaría corporativa realizada por profesionales de la comunicación publicitaria se focaliza en los sentimientos que acompañan las estrategias de comercialización de los productos.

La carrera por pertenecer a estándares socialmente aceptados genera dos categorías de consumidores: consumidos o fallidos. Los primeros llevan un ritmo frenético de compra consumiendo su propio tiempo, en tanto que los segundos son los excluidos o marginados. Ambas categorías tienen una similar consecuencia: la caída en su calidad de vida. Planteada la situación y sus consecuencias, se realiza una propuesta para enfrentar el escenario en la sociedad capitalista occidental, todo ello a partir de aportes de Zygmunt Bauman, Erich Fromm, Naomi Klein, Annie Leonard, entre otros.

Palabras clave: sociedad, corporaciones, consumidores

Abstract: This presentation criticizes the practice of multinational business corporations and states its incidence in the decline of people's quality of life. These corporations tend to move their production to countries with cheaper labor costs and invest the difference in the brand's growth. The corporate brand image developed by marketing specialists focuses on the feelings associated to the marketing products.

The race for belonging to socially accepted standards generates two categories of consumers: consummated or frustrated. The first kind leads a frenetic buying rhythm which consumes their own life's time; the second kind is left aside, marginalized. Both end up having a similar consequence: decline in the quality of life. After analyzing this situation and its consequences, a proposal is put forward to face the emergent scenario. This is done on the bases of contributions by Zygmunt Bauman, Erich Fromm, Naomi Klein, Annie Leonard, among others.

Keywords: society, corporations, consumers

Recibido: 05/08/19
Aceptado: 13/11/19



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Magíster en Administración. Docente e investigador en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

betolorenzati@gmail.com

Introducción

Este artículo aproxima una reflexión crítica sobre la calidad de vida en la sociedad capitalista occidental, en la que el consumo constituye una de sus características relevantes. Esta temática suele ser motivo de reflexiones compartidas en diversos ambientes, tanto profesionales como personales, donde es renuente platicar sobre el tiempo libre, contrapuesto a demandas laborales que son aceptadas en procura de nuevos productos que pronto se convertirán en obsoletos.

Las motivaciones que llevaron a escribir estas líneas se originaron al releer contenidos de la bibliografía empresarial que afirman que el fin último de ciertas disciplinas vinculadas a los negocios se centra en mejorar la calidad de vida de las personas. El objetivo primordial de este trabajo es cuestionar tal aseveración, atendiendo a que ciertas corporaciones trasnacionales suelen realizar procesos productivos alienantes, a la vez promocionan un consumo exagerado, lo que conduce a resultados que disminuyen la calidad de vida de millones de personas.

En primera instancia, se citará material proveniente del campo de los negocios vinculado a lo discursivo, que se divorcia de lo realizado por las grandes corporaciones. A continuación, se enunciarán algunas de las prácticas corporativas correspondientes a su producción y posterior comercialización. Luego, y con el objetivo de problematizar esta temática se presentarán los resultados de una exploración bibliográfica vinculada a textos sociológicos que posibilitan caracterizar lo que denominamos sociedad de consumo. Finalmente se presentan líneas generales, a modo de propuesta alternativa, que guardan la intención de aproximar respuestas a demandas de nuestro tiempo.

1. Corporaciones: discurso y praxis

Ciertas corporaciones buscan maximizar sus utilidades, y en su consecución sus estrategias, tácticas y decisiones cotidianas se distancian de sus discursos. En la práctica concreta se escuchan palabras de buenas intenciones que son desmentidas por sus propias acciones conformando así una especie de doble moral, sobre la que Jorge R. Etkin afirma que “implica opacidad en la organización por cuanto existen diferencias entre el pensar, el decir y el hacer” (1993, pág. 20).

1.1 Discurso corporativo

Desde la esfera de los negocios se plantea el crecimiento sustentable como vía para mejorar la vida de las personas. Estas afirmaciones se suelen repetir como verdades incuestionables tanto en el ámbito académico como en el mediático.

Philip Kotler, referente del marketing a nivel internacional, afirma que

la tarea de la organización es determinar las necesidades, deseos e intereses de los mercados meta y satisfacerlas con mayor eficacia y eficiencia que los competidores mientras conservan o mejoran el bienestar a largo plazo de los consumidores y la sociedad. [cursivas añadidas] (Kotler & Keller, 2012, pág. 22).

En los medios de comunicación se suceden campañas corporativas en las que manifiestan su voluntad de sustentabilidad de la economía, de la sociedad, y del medio ambiente como guía de su gestión. Se muestran adherentes a ideas tales como transparencia, desarrollo, inclusión social, comercio justo, buenas prácticas, ética y demás acciones para con sus públicos internos –empleados– como externos –consumidores, comunidad–. Incluso están los que afirman que la maximización de utilidades es compatible con el interés social.

¿Lo anterior constituye una práctica real, o más bien parece solo una declaración de buenas intenciones? Las posturas serán distantes según el campo y el autor del que provengan. Este escrito descrea de los discursos corporativos que hacen mención a su responsabilidad social empresaria, más bien los percibe como un artilugio comunicacional que se asemeja a un “maquillaje” que tiene por objetivo mejorar su imagen para lograr incrementar aún más sus dividendos.

2. Praxis corporativa

“La diferencia entre los productos y las marcas es fundamental. Los productos se hacen en las fábricas; la marca es lo que compra el cliente” (Schweitzer, sin fecha, como está citado en Klein, 2007, págs. 237-238). La cita precedente corresponde a Peter Schweitzer, presidente de la agencia publicitaria J. Walter Thompson. En ella encontramos un eje de la praxis corporativa: trasladar la producción hacia países con menores costos laborales, y centrarse en el desarrollo de sus marcas.

2.1 Producción corporativa

En la búsqueda de obtener mayores utilidades, las grandes corporaciones tratan a las personas como un recurso más. Al respecto Nicole Aubert dice que “las políticas del personal de las grandes empresas capitalistas se aplican como si los empleados fueran productos, y como tales deben ser concebidos, utilizados y recambiados en el menor tiempo posible” (Aubert, 2003, como está citado en Bauman, 2007, pág. 96). Las corporaciones transnacionales suele caer en esa lógica de reemplazo de trabajadores, y así conciben su producción que en ocasiones es trasladada hacia países con mano de obra barata, llegando a extremos insospechados, al respecto Annie Leonard escribe:

Muchas grandes marcas de ropa suelen buscar fábricas y talleres donde se pagan los salarios más bajos del mercado. Hoy en día, ello implica recurrir a lugares como Bangladesh y las “zonas económicas especiales” o “zonas de procesamiento de exportaciones” de China, donde los trabajadores -apretujados en fábricas mal iluminadas, poco ventiladas y estruendosas para realizar tareas monótonas, embrutecedoras y repetitivas, a veces durante 11 horas por día- reciben salarios miserables de entre 10 y 13 centavos de dólar por hora (2010, pág. 96).

Estas prácticas consiguen incrementar los dividendos corporativos que causan dos efectos paralelos: por un lado la explotación de trabajadores radicados en países con menores costos laborales y por el otro la exclusión de asalariados del mundo desarrollado.

A la práctica anterior, se le suma la versión denominada tercerización de tareas, lo cual, y siguiendo a Victoria Basualdo, constituye “un dispositivo central y legal de fragmentación laboral y baja de costos” (2014, pág. 5). Este accionar, según la autora, constituye una violación del principio de igual remuneración para igual tarea, generando la existencia de trabajadores de “primera” y de “segunda” categoría; que brinda menores costos a las empresas, a la vez que divide a los empleados.

Asimismo estas grandes empresas promueven la precarización laboral sugiriendo la modificación de las leyes, y en épocas de recesión económica, no dudan en despedir a sus trabajadores, con lo cual atemorizan al resto a la vez que disminuyen sus costos. Al respecto Naomi Klein dice “hallándose tan devaluado el pro-

ceso actual de producción, no sorprende que las personas que realizan el trabajo productivo sean tratadas como basura, como sobrantes” (2007, pág. 239).

2.2 Marketing corporativo

Al bajar los costos de producción vía tercerización, las corporaciones destinan sus excedentes a la construcción de marcas a través de intensas y sugestivas campañas de comunicación. Sus estrategias de comunicación saben que “los productos son mucho más que objetos que cumplen funciones” (Wilensky, 1989, pág. 317). La cita anterior corresponde a Alberto Wilensky, y ella nos permite sugerir que las estrategias de publicidad pueden tener dos componentes: lo funcional, y lo emocional. Lo primero corresponde al uso que se le da a un producto, en tanto que lo segundo concierne al atributo emocional con que se lo publicita.

En la emoción está la clave de la persuasión; si nos detenemos a ver anuncios publicitarios descubriremos que más que bienes venden emociones. Así una gaseosa no es una bebida que satisface la sed, es una especie de elixir que “destapa felicidad”; una cerveza se convierte en “el placer del encuentro”; una sopa se define en el amor de una familia reunida; un desodorante masculino se convierte en poción de atracción irresistible, tanto como un champú femenino se transforma en bálsamo de seducción.

Esta estrategia comunicacional se repite asiduamente sobre los distintos grupos etarios, aunque focalizan sus campañas en los niños, al respecto Zygmunt Bauman afirma “la sociedad de consumidores concentra sus fuerzas de coerción y entrenamiento, ejercidas sobre sus integrantes desde la más tierna infancia, y a lo largo de todas sus vidas” (2007, pág. 80). A través de esas campañas logran el objetivo de incrementar las ventas en el corto plazo, producto de la influencia de los menores sobre sus padres, y a la vez de garantizar la actual y futura sociedad de consumo.

3. Sociedad de consumo

Zygmunt Bauman sugiere que vivimos en una sociedad líquida, en la que nada es sólido, todo es fluido, por poco tiempo, y por consiguiente adquiere constantemente nuevas formas. En esta sociedad las personas son, simultáneamente los

promotores de productos y el producto que promueven, conformando una transformación de personas hacia objetos de mercado.

En este escenario los nuevos productos prontamente se convierten en obsoletos, y en la carrera de la actualización permanente, también las personas corren el riesgo de ser descartadas, pudiendo caer en la categoría de consumidor consumido o consumidor fallado (2009b, pág. 20).

3.1 Consumidor consumido

Ser sujeto de compra demanda ser objeto de venta, es decir tenemos que vendernos para poder comprar; en palabras de Zygmunt Bauman, “la sociedad de consumo es la sociedad de mercado; todos nosotros estamos en y somos del mercado, a la vez clientes y mercancías” (2010, pág. 192). Como mencionáramos párrafos atrás, el ritmo de lanzamientos de nuevos productos es permanente, y poder seguirlo demanda cada vez más esfuerzos personales que conduce a una ansiedad que va en aumento. Al respecto Annie Leonard afirma que

vamos al trabajo, llegamos exhaustos a casa y nos desplomamos frente al televisor; los comerciales nos dicen que necesitamos más cosas para sentirnos mejor con nosotros mismos, entonces salimos de compras, y después tenemos que trabajar aún más para pagar todo lo que compramos. Es lo que denomino “rutina del trabajo-la TV-las tiendas”. (2010, pág. 37).

En la sociedad contemporánea, y recordando a Erich Fromm, “los consumidores modernos pueden identificarse con la fórmula siguiente: yo soy = lo que tengo y lo que consumo” (1978, pág. 43). Bajo ese supuesto, para ser más es necesario tener más, y esto se suele ver reflejado en conductas individualistas. Adherir a un nuevo estilo de vida, vía adquisición de nuevos bienes, constituye un requisito para pertenecer y seguir ese ritmo frenético de compra puede llevar a nuevas consecuencias.

En este escenario de liquidez permanente los propios consumidores corren el riesgo de ser consumidos por el propio sistema, o de lo contrario caer en la categoría de “consumidor fallado”.

3.2 Consumidor fallado

En esta posición están las personas carenciadas imposibilitadas de adquirir los bienes que el mercado les ofrece y a la vez les niega. Estos son los consumidores “fallados” que suelen convertirse en motivos de burla o lástima de una parte de la sociedad.

Los consumidores fallados suelen constituir una molestia para un sector social, que entiende que no aportan nada, y a la vez demandan de ayudas sociales solventadas con el pago de sus impuestos. Esos tributos disminuyen su capacidad de adquirir nuevos bienes por lo que su irritación suele ser aún mayor, lo cual se traduce en conductas intolerantes para con los “fallados”, y muestra de ello son los comentarios agraviantes que suelen difundir en las redes sociales. Al respecto, Zygmunt Bauman dice que

recategorizados como víctimas colaterales del consumismo, los pobres son ahora, por primera vez en la historia pura y exclusivamente un lastre y una molestia. No tienen virtudes suficientes para aliviar, por no hablar de redimir, sus vicios. No tienen nada que ofrecer a cambio de los desembolsos de los contribuyentes. El dinero que les transfiere es una mala inversión que nunca será recuperada, y que jamás redituará ganancia (2007, pág. 170).

Los pobres son la masa crítica de los consumidores fallados, y su existencia muestra falencias sociales de niveles desproporcionados, al punto que algunas mascotas gozan de mayores estándares de vida que ciertas personas. Quizás por ello, la mirada del pobre interpela, de allí que algunos decidan evitarlas, y por ello construyen muros que pretenden invisibilizarlos; o se los aleja espacialmente haciéndoles barrios en zonas distantes de los centros urbanos y construyendo a la vez espacios selectivos a los que no tienen acceso.

Al aislamiento físico se le suma la descalificación, describiendo sus vidas en términos de perversión y no privación, así conforman una clase social que según el marketing adquiere la denominación de “marginal”, y desde la sociología se habla de “infraclase”, al tiempo que se los tilda de vagos, negros, parásitos, “choplanceiros”, y más. Así, parafraseando a Zygmunt Bauman “al daño se le añade entonces el insulto. Sobre la herida abierta de la miseria se echa sal de la reprobación” (2014, pág. 69).

La sumatoria de tales descalificaciones suele conducir a una opinión que concibe a la pobreza como una temática que atañe a la ley y el orden, a tal punto que algunos llegan a sugerir que los pobres deban estar totalmente aislados, e incluso privados de su libertad. Así en vez de reconocer las raíces de esta problemática social, se las redirecciona culpando a las víctimas del sistema que genera lo que cuestiona.

4. Daños colaterales

El concepto de daño colateral fue incluido al vocabulario de las fuerzas militares para denominar los efectos supuestamente no planeados de una acción que se traduce en la muerte de personas. Calificar de “colaterales” los efectos destructivos supone alivianar el temible peso de los hechos acontecidos, y a la vez sugiere cierto grado de desigualdad.

En el campo de la sociología algunos autores suelen usar la expresión “Daños colaterales”, para describir los efectos que suele tener un modelo económico y social orientado al consumo que profundiza la desigualdad social. Por ello, y con la intención de reconocer estos “efectos o daños colaterales”, es que a continuación haremos, sin afán descriptivo, una breve mención de algunos de los mismos.

4.1 Democracia en peligro

Ciertos grupos corporativos llegan a superar el poder de los gobiernos democráticos, al respecto Annie Leonard escribe “de las cien mayores economías del mundo, más de la mitad son corporaciones que superan en tamaño a la mayoría de los países” (James Gustave Speth, citado por Leonard, 2010, pág. 40). A modo de referencia la trasnacional Walmart, según datos de Business Insider, registro ingresos de 485.873 millones de dólares en el año 2017 (Ruqayyah Moynihan & Fernando Belichón, 2018); en tanto que en el mismo periodo el Producto Bruto Interno (PBI) de Uruguay fue de 56.489 millones de dólares (Uruguay | Data, 2019).

En estas condiciones el accionar gubernamental suele encontrarse limitado y presionado por grupos trasnacionales con lo cual se suelen dejar de lado las prioridades ciudadanas. Entretanto la globalización de las finanzas exentas de todo

control estatal tiende a retroalimentar el poder corporativo y consecuentemente cae aún más la capacidad de gestión de los gobiernos democráticos.

4.2 Desigualdad social

La sociedad de consumo propiciada por las corporaciones genera un sistema que lleva al descarte de millones de personas en beneficio de pocos, al respecto un informe de las Naciones Unidas expresa que “los tres hombres más ricos del globo tienen un patrimonio privado mayor que la suma de los productos nacionales de los cuarenta y ocho países más pobres; la fortuna de las quince personas más ricas excede el total del producto de toda África subsahariana” (Bauman, 2009a, pág. 185).

Desde ciertos medios de comunicación se lamenta esta realidad y a la vez replican el discurso del “efecto derrame”, según el cual una reducción de las regulaciones estatales e impositivas hacia los ricos se transferirá a inversión que creará más empleos para las clases medias y bajas. La reducción de los impuestos a los ricos suele enriquecerlos aún más y así se profundiza la desigualdad social. Sobre esto Stewart Lansey dice “el dogma tan socorrido que afirma que el enriquecimiento de los ricos acaba revirtiendo a la sociedad no es más que una mezcla de mentira intencionada y de forzada ceguera moral” (2014, pág. 27).

En este entorno desigual, las políticas que contribuyen a la crisis actual se suelen presentar como soluciones, y así se desregulan los movimientos de capital que les permite a los ricos moverse libremente para obtener mayores beneficios, y a la vez intentan desregular los mercados laborales con lo cual se profundiza aún más la desigualdad social.

4.3 Neutralización del pensamiento crítico

Lo anterior es factible de realizar con anuencia de ciertos medios de comunicación que suelen filtrar y teñir la información en función del interés de sus anunciantes corporativos, por lo que omiten o minimizan ciertos acontecimientos. A la vez direccionan la atención de sus audiencias a temas privados e íntimos de las personas propagados en talk shows en los que se suele dar lugar a la banalidad, la degradación ética y estética. Alain Ehrenberg fija como punto inicial de esta táctica

tica mediática la noche de un miércoles de octubre de 1983, sobre lo cual comenta:

Esa noche, Viviane y Michael, una pareja común y corriente, como cualquier otra de la gran ciudad, aparecieron frente a las cámaras de televisión francesa (y, por lo tanto, en millones de pantallas de televisión), para que Viviane pudiera decir, refiriéndose a Michael: “Mi esposo sufre eyaculación precoz”, y se quejara de que, con él, ella “nunca había experimentado placer sexual” (Alain Ehrenberg, citado por Bauman, 2009a, pág. 72).

Lo que hasta entonces era considerado íntimo e inconfesable en espacios públicos dejó de serlo, y ciertas corporaciones mediáticas empezaron valerse de su propagación para distraer la atención de sus audiencias.

4.4 Materialización del afecto

Es frecuente observar que el ritmo de trabajo creciente en procura de la adquisición de bienes va en desmedro de la construcción de los afectos, ya que los tiempos compartidos se acortan y aumentan las ausencias.

El mercado ha encontrado una solución: la materialización del afecto, así la ausencia se compensa con regalos y en ciertos casos se observa que mientras mayor es la ausencia mayor es el obsequio que intenta compensarla. E incluso Bauman sugiere que ciertos vínculos afectivos parecen seguir ciertas reglas del mercado, con lo cual también tienden a agotarse y consumirse a mayor velocidad, surgiendo así una sucesión permanente de nuevos comienzos en la construcción de vínculos afectivos.

4.5 Degradación del medio ambiente

Las corporaciones trasnacionales se valen de los medios de comunicación para promocionar y publicitar con voces de sirena un consumo acelerado que no armoniza en un mundo con recursos finitos. Este ritmo acelerado de consumo y descarte conduce a la degradación ecológica del planeta. Al respecto, Alejandro Teitelbaum dice que

una de las manifestaciones más dramáticas de la degradación del medio ambiente es el cambio climático, resultado de una multitud de causas que

interactúan entre sí, algunas naturales y otras originadas en la actividad de consumo. Esta última influye cada vez más en dicho cambio como consecuencia de la irracionalidad del modelo económico dominante fundado en la ganancia máxima para un puñado de gigantescos grupos económicos, que fomentan y promocionan una cultura consumista y de despilfarro (2010, págs.137-138).

Los actores centrales de la sociedad líquida ocultan las causas de nuestros males y a la vez minimizan sus “efectos colaterales”. La combinación de consecuencias puede ser poco feliz. En palabras de Jacques Attali,

el Titanic es nosotros, nuestra sociedad triunfalista, autocomplaciente, ciega, hipócrita, despiadada con los pobres; una sociedad en la que todo es predecible salvo los medios de predecir. (...) Todos suponemos que hay un iceberg esperándonos, oculto en alguna parte del brumoso futuro, contra el que chocaremos para después irnos a pique mientras la música sigue sonando”. (Jacques Attali, citado por Bauman, 2009a, pág. 179).

¿Podremos sortear el iceberg? ¿Es un iceberg o son varios? ¿Es posible instrumentar un cambio de rumbo sin caer en una crisis económica? ¿Crecimiento económico y/o distribución de ingresos?

5. Propuesta

Entendemos que el primer paso consiste en reconocer y dimensionar esta problemática social, pero de ello a su resolución hay un largo y complejo recorrido. Al respecto compartimos las palabras de Zygmunt Bauman quien afirma que ser conscientes de los mecanismos que hacen nuestra vida penosa o incluso insoportable no significa que éstos hayan sido neutralizados; sacar las contradicciones a la luz no significa que estén resueltas. Hay un largo camino entre el reconocimiento del mal y su erradicación (Bauman, 2015, pág. 66).

Las propuestas tendrán el tamiz, la interpretación y la visión de sus enunciadores, por ello consideramos pertinente comentar que nuestra postura dista de la visión ortodoxa de la economía que repite y sugiere la aplicación del efecto derrame mencionado previamente. Entendemos por evidencias históricas, como las vividas en la década de los años 90 en la que se implementaron políticas econó-

micas ortodoxas centradas en la desregulación estatal, que esa visión económica es falaz, y que deriva en ciclos que terminan concentrando aún más la riqueza. Al respecto el profesor Salvador Treber dice:

Bajo la promesa de que el “efecto derrame” hiciera milagros, en Argentina -a principios de los Noventa- se adoptó a ultranza el “Consenso de Washintong”; que postuló su total repliegue, “privatizando todo lo privatizable”. La secuela ha sido sumergir más del 50% de la población en la pobreza y una cuarta parte en la indigencia. Aún frente a estos estremecedores resultados, en muchas Universidades Nacionales -públicas y privadas-, incluso la de Córdoba, hay quienes siguen insistiendo sobre las bondades del “efecto derrame”. (2007, pág. 30)

Desde este espacio reconocemos que la actividad productiva y comercial de bienes y servicios constituyen una alternativa para el sustento, por lo cual se sugiere el desafío de sostener un crecimiento económico sostenible en un marco de consumo racional y equitativo. A lo que debe añadirse necesariamente una redistribución de los ingresos que llevaría a replantear las cargas tributarias de los distintos sectores atendiendo que este tema excede lo fiscal, e impactaría en los comportamientos sociales.

Al respecto Thorstein Veblen sugiere que la ostentación de las clases superiores y la posterior emulación de las restantes clases son las determinantes del consumo actual (Kempf, 2011, pág. 96). Al referirse al comportamiento de la clase superior afirma que ocupa la cabeza de la estructura social debido a su reputación; y a su manera de vida proporcionan, por lo tanto, la norma que sirve a toda la comunidad para medir su reputación.

Atendiendo a lo anterior, los economistas Bowles y Park son partidarios de establecer un sistema tributario progresivo, y en su defensa afirman que “una política que gravara más impuestos a los grupos que sirven de referencia para el consumo sería doblemente atractiva: aumentaría el bienestar de los menos favorecidos, limitando el efecto emulación en cascada del que habla Veblen, y proveería fondos para proyectos sociales útiles” (Kempf, 2011, pág. 102).

La propuesta precedente suele ser motivo de análisis en ambientes académicos, pero es de difícil implementación ya que los sectores hegemónicos se resisten, y más en estos momentos en los que ciertas tendencias parecen ir en sentido inverso, es decir se están verificando medidas en parte de las sociedad capitalista occi-

dental que tienen a concentrar aún más la riqueza. ¿Qué hacer entonces? Quizás la propuesta de Bowles y Park debería ser precedida por cambios culturales que alienten el desarrollo de un pensamiento crítico que nos permita reconocer las raíces de las problemáticas actuales, y en este sentido, entendemos que las universidades públicas y privadas configuran espacios propicios para generar este debate.

Conclusiones

Este texto descrea del discurso corporativo centrado en sus buenas prácticas. Sus políticas y praxis son maquilladas de buenas intenciones en procura de incrementar sus utilidades, incluso a costa de lo que dicen defender: la calidad de vida.

Se sostuvo que las grandes corporaciones suelen trasladar su producción a países con mano de obra barata, con lo cual se corre el riesgo de excluir trabajadores y explotar a otros. Los salarios que abonan suelen ser insignificantes, al tiempo que derivan millones de dólares a publicidades en las que muestran personas felices disfrutando de sus productos. El mercado se reproduce a sí mismo, por ello focalizan sus campañas comunicacionales en los niños de modo de conformar al consumidor del mañana.

Los nuevos productos se vuelven al poco tiempo obsoletos, por lo que realizan constantemente nuevos lanzamientos que debemos acatar para pertenecer al estilo imperante. El ritmo de compra se convierte en frenético y en esa intensidad algunos pueden ver disminuir su calidad de vida, al tiempo que se descuidan sus lazos afectivos. Para los que no se suman a esta tendencia les cabe la marginación, el aislamiento y la descalificación y así se convierten doblemente en las víctimas del modelo imperante.

Compartimos las palabras de Saramago quien afirma que “la mentira circula impunemente por todas partes, se ha convertido en una especie de otra verdad” (2009, pág. 28). El poder hegemónico corporativo ha impuesto su letra en bibliografías y las retroalimenta día a día a través de los grandes medios de comunicación. En este sentido entendemos como prioritario desenmarcar tales falacias para construir una vida digna, al respecto Francois Dubet afirma “al igual que no podemos vivir sin memoria ni historia, no podemos vivir bien sin un conoci-

miento elemental de los procesos sociológicos que nos determinan y que a la vez cada uno de nuestros actos contribuye a construir” (2012, pág. 51).

Este escrito intenta realizar un aporte contrahegemónico, frente a políticas y prácticas que debilitan lazos solidarios y descartan a las personas. Creemos que hay otro mundo posible y es viable construirlo en este, pero para ello es indispensable reconocer las raíces de nuestros males, y aproximar una reflexión sobre nuestro tiempo que nos permita pensar y replantear nuestra manera de vivir.

Referencias bibliográficas

- Basualdo, V. (2014). Divide y reinarás. *Le Monde Diplomatic*, 185, 6-7.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009a). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009b). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *¿Para qué sirve realmente...? un sociólogo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo 21 Editores.
- Etkin, J. R. (1993). *La doble moral de las organizaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* Distrito Federal México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2013). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fros Campello, F. (2015). *El cerebro del consumo*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Kempf, H. (2011). *Cómo los ricos destruyen el planeta*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Klein, N. (2007). *No Logo. El poder de las marcas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2012). *Dirección de Marketing*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Leonard, A. (2010). *La historia de las cosas: de cómo nuestra obsesión por las cosas está destruyendo el planeta, nuestras comunidades y nuestra salud. Y una visión del cambio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moynihan, R. & Belichón, F. (25 de julio de 2018). 25 Giant Companies That Are Bigger Than Entire Countries. Business Insider España. Recuperado de <http://www.businessinsider.com/25-giant-companies-that-earn-more-than-entire-countries-2018-7#walmarts-revenues-exceed-belgiums-gdp-25>
- Saramago, J. (2009). *El cuaderno*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Teitelbaum, A. (2010). *La armadura del capitalismo. El poder de las sociedades transnacionales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Treber, S. (2007). *El laberinto argentino: presente y futuro. Ideas y reflexiones para repensar el país*. Córdoba: El Emporio Ediciones.

Uruguay | Datos. (2019). *Banco Mundial* [sitio web]. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/pais/uruguay>

Wilensky, A. L. (1989). *Marketing estratégico*. Buenos Aires: Tesis.

Cita sugerida: Lorenzati, A. (2019). Humanos descartables. Calidad de vida en la sociedad de consumo. *Investiga+*, 2(2), 218-232. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

Interculturalidad y pedagogía crítica: nociones necesarias para el trabajo en el ámbito social

Interculturality and Critical Pedagogy: Necessary Notions for the Work in the Social-Sphere

Demian Martin Schejter*

Resumen: Este artículo se propone colaborar con el desarrollo de la joven y dinámica disciplina de la pedagogía social, cuya identidad no es ajena a las otras ramas de las ciencias sociales y de la educación, y menos aún de las problemáticas sociales. Es por tales lazos que el escrito hará foco en las aristas más relevantes de las nociones de interculturalidad y pedagogía crítica como herramientas de gran valor para el trabajo en el ámbito social y que están fuertemente ligadas y referenciadas en las problemáticas y realidades latinoamericanas.

Más allá de la complejidad y de la heterogeneidad de las ideas que entrañan la tradición de la pedagogía crítica y el concepto de interculturalidad crítica, se intentará ponerlas en relación para corroborar su complementariedad e importancia a la hora de llevar a cabo una praxis que tenga por objetivo modificar la realidad de los sectores oprimidos. Es por este motivo que el siguiente trabajo no sólo estará dirigido a profesionales o estudiantes sino a cualquier persona interesada e involucrada en este tipo de labores.

Palabras clave: interculturalidad, pedagogía crítica, epistemología del sur, de-colonialidad, educación liberadora.

Abstract: This article aims at collaborating with the development of the growing and dynamic field of Social Pedagogy. Its identity is not external to other branches of Social Science, Education or social issues themselves. It is because of these connections that this article is going to focus on the most significant aspects from the notions of Interculturality and Critical Pedagogy as valuable tools for social-sphere work. Thus, being these strongly linked and based on Latin American issues and realities.

In spite of the complexity and heterogeneity from the ideas that entail the Critical Pedagogy tradition and the concept of Critical Interculturality, it is intended to bind them together and corroborate their complementarity and importance for the objective of implementing a praxis that would modify the reality of the most vulnerable sectors. It is this reason why this paper is not only addressed to professionals or students but also to any person who is interested or involved in this work.

Keywords: interculturality, critical pedagogy, epistemologies of the south, de-coloniality, liberating education.

Recibido: 26/07/19
Aceptado: 23/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Social y ayudante alumno en la Universidad Provincial de Córdoba.

dmschejter@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo, teórico y de corte cualitativo, se constituye como la materialización de un esfuerzo por continuar el aún germinal proceso de construcción de un bagaje teórico, de un corpus de ideas propio de la pedagogía social, como ciencia y disciplina cuyo objeto de estudio es la educación social.

Haciéndonos eco de algunas de las corrientes que pugnan por ocupar un lugar de mayor visibilidad dentro del campo de la pedagogía social (Gutiérrez, 2005) es que atraviesa esta elaboración un intento por alcanzar mayores grados de coherencia. Partiendo desde una crítica a antiguos y presentes modos de hacer ciencia social, caracterizados por una visión y por una práctica positivista en que la presunción de objetividad ha negado los aspectos subjetivos del/a investigador/a y sus repercusiones, consideramos menester explicitar los puntos de partida y la intencionalidad que han originado el compromiso en esta empresa.

En primer lugar, no pretenderemos reproducir ni crear fórmulas cerradas o metodologías estrictas, sino más bien poner de relieve nociones, pautas o modos de encarar el trabajo en ámbitos sociales, que pudiesen servir de orientación.

El posicionamiento que estará presente a lo largo de este artículo estará dado por el acuerdo con las ideas fuerza de la pedagogía crítica, en la vertiente desarrollada por Peter McLaren (2012) y Paulo Freire (1968/2016), así como en la noción de interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2007b). El interés en ellos/a está pensado a los fines de contribuir al desarrollo teórico y práctico de la pedagogía social y de otras disciplinas que trabajen en ámbitos sociales. Esto es con la finalidad última de que puedan aportar a una transformación estructural de algún aspecto de la realidad marcada por injusticias, violencias y desigualdades sociales, que suelen afectar a las mismas personas y sectores, condenadas a vidas de opresión, de tristeza y dolor.

Este artículo, por otro lado, parte de la creencia de que es necesario reflexionar desde ciertos marcos referenciales acerca de las prácticas en comunidades o en otros ámbitos, válido no solo para profesionales de cualquier disciplina sino también para personas interesadas o implicadas en trabajos sociales. Los elementos a los que haremos referencia son herramientas con un grandísimo potencial transformador, que están desarrolladas (como mencionamos anteriormente) en

las tradiciones de la pedagogía crítica, por un lado, y en el desarrollo teórico práctico de Catherine Walsh sobre la interculturalidad crítica, por el otro.

Es también una concepción crítica sobre el sistema de mercado mundial capitalista que impregna la totalidad de la vida, de modo más claro y contundente en las sociedades occidentales, la que nos alienta a mantener una mirada holística y a tener presente que las praxis a las que adherimos deben ser contrahegemónicas, es decir, opuestas a las del sistema.

El/la lector/a se encontrará en las siguientes páginas con un intento de enhebrar conceptos y teorías que permitan una mejor labor en el trabajo junto a otros/as. Las praxis que se plantean desde la pedagogía crítica y la interculturalidad crítica serán entendidas como complementarias e incluyentes mutuamente, razón por la cual luego de su presentación por separado, el apartado final además de recuperar aspectos centrales, estará abocado a encontrar puntos de encuentro. Es interés, en definitiva, el poder fundamentar por qué son nociones tan importantes y necesarias a la hora de encarar y encarnar un trabajo social y de vincularse con otros y otras.

1. Sobre la interculturalidad crítica

Desde una visión desarrollada por Catherine Walsh, se puede definir la interculturalidad crítica como una estrategia ético-política desde los sectores subalternos (Walsh, 2010), dimensión que permite visualizar una afirmación y una reivindicación de otras formas de relacionarse, que no se restringen a los segmentos oprimidos de la sociedad, sino que son dirigidas a su conjunto. La interculturalidad, en los términos pensados por Walsh, es entendida más como propuesta de un modo distinto de vinculación que como una relación ya existente. En esta línea, consideramos que parte de la riqueza de esta noción radica en el enorme potencial que entraña, fruto de los desafíos a los que invita a la imaginación. Ideas cerradas, o experiencias concretas nos hacen perder algo del orden de la creatividad, dado que la realidad existente marca ciertos límites. Reflexionar en cambio sobre experiencias que deseamos, pero que no existen tal como la podemos imaginar, nos puede alentar a seguir avanzando. Quizás aquí haya algo de lo que Galeano (2001) entendía por utopía, aquel horizonte que está para hacernos caminar.

Sin embargo, la concepción de interculturalidad, no por no existir tal como se la teoriza, no tiene antecedentes o correlatos en experiencias previas o actuales. Esta forma de pensar la interrelación entre culturas está basada en cosmovisiones de los pueblos originarios que habitan principalmente en Ecuador (en sus modos de subjetivación, de organización, de conocer, etc.), quienes junto con otras organizaciones sociales y políticas han acuñado y dado fuerza al término desde comienzos de la década de 1990.

Se plantean, a través de este especial reconocimiento del/a otro/a, modos distintos de vincularse en igualdad, pero también de producir, de aprender, de conocer desde matrices nuevas, emanadas de los sectores subalternos. La interculturalidad crítica contiene en su seno la reivindicación y la puesta en ejercicio de lo que Boaventura de Sousa Santos (2012) definió como epistemología del sur. Esta epistemología da cuenta de ciertas premisas entre las que destacan que el capitalismo y el colonialismo están fuertemente interrelacionados, y que “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (De Sousa Santos, 2012, pág. 12).

Por tal motivo, dicha teoría epistémica no busca perpetuarse en antiguas aulas de históricos edificios académicos, sino que pretende configurarse en una praxis que rescate la riqueza del sur, partiendo de él y junto a él. La nueva lógica de construcción del conocimiento es referida por la autora como “inter-epistemología”, que no implica una mezcla de conocimientos ancestrales o populares con los occidentales, sino que, conteniéndolos, requiere una reflexión y un entrelazamiento críticos de ambas, teniendo en consideración las estructuras de poder y las desigualdades fruto de la colonialidad del poder y del saber (Fraga, 2014). Esta mezcla de saberes debe ser elaborada por los mismos sectores subalternos como una forma de de-colonializar el saber.

Walter Mignolo, según afirma Eugenia Fraga (2014), dirá en esta línea de pensamiento que hay tres ejes desde los cuales contrarrestar las fuerzas de la colonialidad, porque son las tres grandes esferas en las que el dominio del sistema se inmiscuye: saber, ser y poder. Es decir que los modos de adquisición comunitaria de conocimiento no pueden estar desligados de las otras dos dimensiones, vinculadas a formas en que se crean las subjetividades (ser), y a las formas de organización (poder) (Fraga, 2014). Es en esta epistemología que se propone que lo comunal (en una significación dada por las cosmovisiones indígenas, ya que tanto Mignolo como Walsh se referencian en los pueblos indígenas latinoamericanos) adquiere mayor peso en comparación con la visión occidentalizada (Fraga, 2014).

De este modo, la intelectual y militante Walsh (2007a) define la interculturalidad no solo por oposición a la multiculturalidad, sino también como un proyecto político-epistémico de los movimientos indígenas y afros. Pensar en ambos términos, desarrolla la autora, permite visualizar el rol que la ciencia (y podemos agregar que el sistema educativo formal) en los países latinoamericanos ha tenido como “uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad” y que “ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racializado” (Walsh, 2007a, pág. 32). La dimensión político-epistémica remite por lo tanto a una recuperación de los saberes propios, no como conocimientos locales aislados sino como un sistema de conocimientos que influyen en todas las esferas de la vida.

Es en las obras de Walsh, de Mignolo y de De Sousa Santos, que las alternativas surgidas desde los sectores oprimidos de este sur tienen una profunda relación con los modos en los que opera la colonialidad, ya que de lo que se trata en definitiva es de oponerle una praxis de-colonial que permita la autonomía y la resolución de las problemáticas subjetivas y materiales en manos de aquellos sectores.

La interculturalidad como proyecto político es diferenciada por Catherine Walsh (2010) de otras acepciones que el mismo término tiene, razón por la cual se encarga de añadirle el componente “crítica”. En nuestro continente, la “interculturalidad”, la “inclusión”, la “convivencia”, la “diversidad”, han sido términos frecuentemente usados en los últimos años en diversos campos, al punto de erigirse como muestras de un acrecentado intento por tener en cuenta la diversidad cultural, rasgo tan característico de la región latinoamericana, ampliada y enriquecida por las últimas corrientes migratorias que se han producido en la región. Sin embargo, esta aparente mayor recepción a los/as históricamente excluidos/as y marginados/as ha servido a los fines, a decir de la autora, de poder integrarlos/as al mercado, como parte de un esfuerzo de los Estados nación latinoamericanos de ampliar la mano de obra precarizada en el marco de políticas neoliberales (Walsh, 2010). En otras palabras, la interculturalidad ha sido asociada intencionalmente o no, a la multiculturalidad, que denota la suma, la convivencia o la relación de distintas culturas, sin un análisis crítico ni interpelación de las relaciones de poder entre ellas, lo que favorece el statu quo.

Esta interculturalidad crítica alerta acerca de los peligros de un mero reconocimiento del/a otro/a sin la mediación de una actitud reflexiva. Asimismo, a la hora de pensar en el acercamiento a sujetos atravesados por múltiples problemáticas,

se impone la necesidad de abrir los ojos a la idea de “inclusión” dado que, como ya se ha esgrimido anteriormente, ha sido un lineamiento de abordaje funcional a la tarea de reproducir el orden colonial. Interculturalismo crítico no remite ni a la simple convivencia ni la inclusión de un grupo humano bajo los parámetros y formas de vida de otro grupo. A lo que apunta es a la modificación recíproca de los grupos intervinientes, en un diálogo transparente, horizontal, que produzca como resultado una realidad distinta y mejor, que genere nuevos lazos de solidaridad y de respeto, así como nuevas condiciones de existencia en clave de bien común.

La interculturalidad, por lo tanto, invita a no actuar desde la “inclusión”, entendida esta como la adaptación de una de las partes (o de ambas en el mejor de los casos) pero sin un cambio profundo de las condiciones que originaron aquella desigualdad ni de las relaciones de poder asimétricas. Se trata, en definitiva, de actuar desde la diversidad de voces y situaciones, tan diversas como personas hay, pero en el vínculo cara a cara, de la diversidad materializada en quien se encuentra frente a uno/a. Comenzar a desandar caminos desde las maneras de ser, estar, saber, desde los conocimientos previos, desde la subjetividad propia del/a otro/a, es un paso ineludible si lo que se pretende es contribuir a la generación de cambios en la vida de la persona hacia una realidad más justa. Posicionarse desde la diversidad es observar la diversidad de la persona, desde los aspectos más mundanos y superficiales hasta los que conforman la matriz colonial, vinculados a aspectos invisibles a simple vista, a modos de actuar, pensar, hablar naturalizados.

Desde la óptica de Peter McLaren, la “diversidad” está íntimamente ligada al enfoque multiculturalista, el cual se establece como una modalidad de racismo que caracteriza la época actual (McLaren, 2012). Este concepto está asociado así a la acepción de interculturalidad ligada, según Walsh (2010), a su carácter relacional o funcional, es decir, como estrategia del mercado para incluir en él a los excluidos.

Los trabajos académicos en el ámbito de las ciencias sociales que tratan precisamente el tema de la “diferencia” suelen obviar las condiciones materiales que se encuentran en la base de las diferentes manifestaciones culturales, étnicas, así como en las desigualdades de poder, económicas, sociales, etc. En otros términos, “la ‘diferencia’ necesita ser comprendida como un producto de las contradicciones sociales y en relación con la organización política y económica” (McLaren, 2012, pág. 95).

Por eso consideramos que, si bien es necesario partir de la diversidad, esta no puede desconocer las causas más profundas de las desigualdades, no por dar testimonio como una razón en sí, sino como un requisito para modificar las injusticias de forma estructural. Para esto se requiere una particular atención y dedicación de tiempo a reflexionar sobre la propia práctica en el campo, para que esta “no sea simplemente reinscribir una postura pluralista neoliberal arraigada en la ideología del capitalismo de libre mercado” (McLaren, 2012, pág. 96).

Dicha postura afín al neoliberalismo significa una captación por parte del sistema y sus instituciones que la llevan adelante, de las manifestaciones críticas, dissociando y segmentando las múltiples formas de opresión. Así, las luchas contra las desigualdades y discriminación que padecen las identidades sexuales no hegemónicas, las mujeres, las razas y aquellos sectores sociales que se encuentran en similares condiciones se verán aisladas o atravesadas por reivindicaciones y consignas que no problematizan sobre las causas comunes de las injusticias.

Peter McLaren sostiene, por lo tanto, que ya sea que se hable de diversidad o no, lo que debe hacerse visible son las estructuras de dominación basadas en la explotación capitalista, que es la base de la opresión de clase y a la vez del yugo racial y de género. Cuando plantea que la envidia de esta praxis (entendida en los términos freireanos) se encuentra en desnudar los mecanismos naturalizados de opresión que se ejercen en el sistema capitalista, lo hace discutiendo con los autores categorizados como “posmarxistas”, que corren la mirada del que supone que es el eje central: el capital y la contradicción trabajo-capital.

Una lección a rescatar a partir de lo recién desarrollado es sobre la importancia de delimitar con la mayor precisión posible cada término, frente a la relativa facilidad con que el sistema de dominación absorbe manifestaciones críticas y contrahegemónicas. No solo se requiere una mayor precisión, sino además una alta dosis de coherencia y objetivos claros en los trabajos de campo.

2. Acerca de la pedagogía crítica

Paulo Freire, quien fuera una de las figuras más destacadas de lo que luego se conociera como educación popular, también fue un claro exponente del devenir de la pedagogía crítica. Dentro de la tradición de la pedagogía crítica, movimien-

to social y pedagógico difícil de definir por su heterogeneidad, tomaremos la corriente freireana y el pensamiento de Peter McLaren.

El principal planteo de esta pedagogía crítica es la de la educación liberadora, que como contrapuesta a la bancaria (Freire, 1968/2016), busca la transformación crítica y consciente de la persona en pos de mejorar su situación y la de su comunidad. Una de las implicancias más relevantes que se desprenden de aquí es la valorización del diálogo horizontal, que pone de relieve palabras verdaderas, auténticas, que sean acción y reflexión (Freire, 1968/2016). El diálogo pasa a constituirse como una metodología (dialógica) entre dos o más personas, que son distintas, diversas en su constitución, historia y subjetividad, pero iguales en cuanto a su condición humana.

Al respecto, Carlos Skliar (2017) echa luz sobre este aspecto central cuando analiza cómo debería ser ese encuentro, al sostener la importancia de la igualdad primaria, que no implica equivalencia sino paridad, en un compartir un espacio único, siempre por re-crearse y bajo condiciones de igualdad. Si bien Skliar escribe pensando en las escuelas, su pensamiento bien puede aplicarse para los objetivos de este artículo cuando apunta que hay que provocar la alteridad y “perturbar, sí, aquello que en cierto momento es considerado como normal y natural, ofrecer un borde que no se ha tocado, una rugosidad que no se ha percibido, una potencia que aún no ha sido definida” (Skliar, 2017, pág. 160).

El diálogo que debe establecerse, y al cual debemos abonar, debe tener los rasgos de un encuentro entre individuos o grupos, que sea transformador en el sentido de un mejoramiento integral de las personas (Bambozzi, 2005). Para comprender mejor este fin, es posible tomar otros aportes de Enrique Bambozzi cuando define el carácter pedagógico de la praxis freireana, al mencionar que el fin último es el de la concreción del “Ser Más”, es decir, del logro de mayores grados de libertad y de apropiación de la cultura propia, para de ese modo convertirse en un hacedor de cultura y de historia (Bambozzi, 2000). Es precisamente desde ese rasgo distintivo de los seres humanos, como seres históricos, creadores de cultura, desde donde parte la praxis erigida en parte por Freire y continuada por la pedagogía crítica. Es la inconclusión (y la conciencia de ella) producto de ser seres históricos, en permanente devenir, lo que origina aquella vocación ontológica del “Ser Más”. De este modo, esta pedagogía se configura como una pedagogía del cambio, que nace y vive en las personas como agentes históricos, es decir, como sujetos dentro de un mundo, de un aquí y ahora que no es posible escindir ni dejar de lado (Freire, 1968/2016).

Esa intencionalidad solo podrá producirse en el marco de un proceso de concientización, definida no solo como “la toma de conciencia de una situación sino una captación crítica de la realidad orientada hacia su transformación” (Bambozzi, 2000, pág. 75). Aquí se vislumbra cómo la transformación que se produce en el fuero interno de las personas tiene por consecuencia directa cambios en su entorno y por ende en las sociedades, y no la cohesión social (Walsh, 2010) en términos vagos o negadores de las diferencias sociales, políticas y económicas.

La pedagogía crítica es un corpus teórico que depende exclusivamente de la realidad, ya que sostiene que es allí donde se enriquecerá y donde adquirirá valor. La realidad a la que alude es la realidad de hombres y mujeres víctimas de un sistema que los despoja y vulnera en sus derechos fundamentales (salud, vivienda, educación, participación ciudadana, etc.). Es una praxis que se sitúa en aquella realidad porque es consciente que en aquellas personas se encuentra oculto el germen de cambio de su propia situación, así como de las causas de sus problemáticas. Este último aspecto hace que este proceso no pueda ser conducido por cualquier sector social indistintamente del lugar que ocupe en las redes de poder que se tejen en la sociedad. En términos de Paulo Freire 1968/2016, es en los oprimidos en quienes radica la posibilidad de cambio real, es decir, de un cambio estructural de la sociedad, a través de nuevos modos de vincularse y de construcción del conocimiento.

En palabras de McLaren (2012), esta tradición pedagógica es una reacción a la actual etapa histórica del capitalismo tardío. Es la búsqueda de una educación distinta que permita hacer frente al sistema dominante. La educación es caracterizada como una práctica social en la que se ponen en juego de modo privilegiado aspectos culturales, que son en última instancia productos del capital, que se entiende entenderlo como una forma particular en que se estructuran las relaciones sociales.

De este modo, esta praxis emancipadora es una pieza fundamental a la hora de llevar a cabo esta tarea en la interacción con otras personas, buscando la trascendencia a lo dado, a lo vivido durante toda la historia personal del sujeto como la única realidad posible. Es un cuestionamiento a todo lo existente, a la realidad material y simbólica de la vida de la persona, en pos de que pueda reinsertarse de otra manera en el mundo, reinventándose como un sujeto activo, como un agente de cambio, como un individuo histórico, y por lo tanto hacedor de su propia vida (Freire, 1968/2016).

A partir de ese cambio, de modo sucesivo, y a través de un proceso que nunca es lineal ni sencillo, la persona se pensará inserta en un contexto histórico, que es espacial y temporal, y que se encuentra atravesado por múltiples factores dentro de una trama compleja de relaciones de poder, en la que la raza, la etnia, el sexo, la identidad, la clase social, la edad, el barrio y los espacios que habita, serán puntos nodales que habrán afectado y modelado su vida. Es a partir del logro de este reconocimiento, por el que tiene que abogar quien trabaja en un ámbito social, que el/la otro/a estará en mejores condiciones de afrontar su realidad y modificarla. En otros términos, sólo quien reconoce su potencial transformador podrá transformar la realidad.

Los esfuerzos por introducir perspectivas marxistas en el ámbito de la educación formal (donde se centra el desarrollo teórico de McLaren) invita a un constante estudio y revisión de las causas de las desigualdades sociales, que no se acota a análisis superficiales, sino que va a lo más profundo y estructural de ellas. De lo que se trata, dicho de otro modo, es de acercarse al campo con un conocimiento acerca de las desigualdades sociales y de la complejidad de factores, causas y consecuencias que intervienen. Múltiples aristas de una realidad con diversas caras, que constituyen distintos aspectos de una realidad marcada por la violencia y las injusticias.

Excede a este escrito el desarrollo de la teoría marxista, pero lo que interesa aquí es resaltar la necesaria formación de quienes llevan algún tipo de trabajo con grupos o con otros/as. Esta capacitación debe estar acompañada por una permanente curiosidad y ansia de aprendizaje sobre las problemáticas sociales en un sentido extenso y extensible a los más variados temas. Es importante, no obstante, resaltar que en la praxis propuesta, los conocimientos con que cuenta quien interviendrá en un espacio social no son contenidos a imponer, sino que herramientas con las cuales poder trabajar y comprender la realidad, utensilios que no pueden ser rígidos, sino que deben ser flexibles para poder someterlos en cada encuentro y diálogo a un examen de veracidad, competencia, utilidad, funcionalidad, etc. Se trata, pues, de que los saberes que se posee no sean un compartimento estanco, sino que pueda tenerse la habilidad de ponerlos en cuestión a cada instante, ya que (como pregona la pedagogía crítica) debe estar al servicio de la práctica. El conocimiento debe jugar un rol posibilitador de nuevas realidades, en la interacción dialéctica con los conocimientos de la otra persona debe abrir nuevas puertas e interrogantes que creen y habiliten nuevos caminos para transitar.

Consideraciones finales

A modo de cierre, se puede hacer mención (a riesgo de repetir lo dicho) de una serie de elementos que vale la pena retomar, sin intención de hacer una síntesis exhaustiva ni de plasmar conclusiones determinantes.

Si bien las tradiciones expuestas hacen referencia a niveles de análisis distintos, las interpretaciones y supuestos de fondo en su mayor parte son compartidos, o al menos complementarios si lo que interesa es su uso para una comprensión más acabada (nunca absoluta) de la realidad. La retroalimentación a la que aludimos, también se da en los términos de la praxis que propugnan.

Se puede afirmar por lo tanto que la pedagogía del oprimido de Freire 1968/2016 es una pedagogía de-colonial, reconociendo, tal como sostiene la tradición teórica a la que adhiere Walsh (2007b), que, en los países del así llamado Tercer Mundo, conviven y se entrelazan formas variadas de opresión, entre las que se destaca la racial y no únicamente la de clase, tal como afirman adherentes a un marxismo ortodoxo a los cuales critica McLaren (2012). De igual forma, la praxis que propone Walsh (2007a) para etnias o culturas distintas, es la de la pedagogía liberadora.

La razón de ser de-colonial de la interculturalidad crítica, tiene en la praxis pedagógica liberadora un canal de concreción lleno de potencialidades, al plantear la necesidad del progresivo reconocimiento individual de la matriz colonial interna, proceso que nunca puede ser individual, sino que es fruto de un proceso colectivo. Con la intención de profundizar este reconocimiento anclándolo en situaciones reales, McLaren nos dirá acerca de qué hacer cuando nuestro/a otro/a, a quien debemos facilitar su reconocimiento como protagonista de su vida, inserto en una historia que es colectiva y a la que (colectivamente) puede modificar, reproduce discursos racistas, xenófobos, misóginos, etc. En primer lugar, será necesario identificar las causas, o al menos observar el trayecto personal y el contexto social que influye en el/ella. Sobre el qué hacer después, afirma que

los educadores críticos pueden ayudar a grupos y a individuos a aclarar su experiencia histórica de opresión enlazando los relatos individuales de casos específicos de sufrimiento a un marco histórico más abarcativo, a fin de recuperar la memoria o la conciencia Social de otros grupos en lucha u oprimidos. (McLaren, 1994, pág. 10)

Se observan claros puntos de encuentro en el papel fundamental (y fundante) que le otorgan ambas corrientes a lo colectivo, a la unión y organización de los sectores marginados y oprimidos para cambiar no sólo sus propias realidades, sino que la de la sociedad en su conjunto, transformando los pilares de las desigualdades. Para llevar a cabo este proceso se requiere que esos actores sociales puedan iniciar un recorrido de reconocimiento de su situación particular, como parte de un contexto espacio-temporal más amplio y donde entran en juego múltiples factores tales como sociales, económicos, políticos, culturales, raciales. Es allí, en ese proceso por demás complejo, donde quienes eligen comprometerse contra las injusticias sociales, pueden intervenir. Así, el acompañar alguna/s etapa/s de dicho andar es un trabajo eminentemente pedagógico, que pone de relieve los modos de aprendizaje (junto a los contenidos) construidos, por crear y re-crear.

El obrar que subyace y se propone es principalmente esperanzador. Porque cree firmemente en las capacidades de los individuos, pero además porque entiende que el sistema capitalista, colonial y patriarcal transmite pesimismo y la idea de la imposibilidad de modificar la realidad, acotando lo real a lo existente (De Sousa Santos, 2012). Entonces, la esperanza usada como punta de lanza, es un arma para contrarrestar lo que las instituciones y agentes de la sociedad, reproduciendo la concepción bancaria de la educación, enseñan. Se trata por lo tanto de plantear su situación de opresión como un desafío, “como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan” (Freire, 1968/2016, pág. 97).

Por otro lado, consideramos importante rescatar (quizás ahora de modo explícito) el aspecto político, por el cual abogamos un reconocimiento siempre que haya un vínculo con otras personas. Más allá del presupuesto del carácter político de todo ser humano, esta dimensión se torna aún más relevante a la hora de interactuar con otros/as en situaciones de desfavorable desigualdad que significan y acarrear una infinidad de situaciones problemáticas. Ante estas situaciones, el lugar desde donde posicionarse, considero, debe ser de acompañamiento, escucha, un profundo respeto, una apertura en la mirada que no estigmatice. Creemos necesario evitar sesgos y modos de actuar que han marcado profundamente a las ciencias sociales y a las relaciones humanas en un sentido amplio, caracterizados por puntos de vistas positivistas y capitalistas.

En el reconocimiento y respeto de quien tengo enfrente, se vuelve necesario la construcción de nuevas relaciones de horizontalidad y honestidad que quiebren

la rutina de lo dado y posibiliten un cambio real en las partes intervinientes. Por cambio real hacemos referencia a cambios subjetivos y objetivos de la realidad circundante, donde destacan (pero no se acota) cambios en las relaciones o en lo intersubjetivo, y no en la mera inclusión a la realidad instituida.

Para finalizar, también pretendemos poner de relieve la importancia radical de una formación permanente que contribuya a comprender la realidad integral de las personas con las que trabajaremos, así como las propias acciones. Estudio y aprendizaje enmarcado en una epistemología del sur, crítica, opuesta a la concepción dicotómica de la teoría y la práctica y favorable a una lógica donde la teoría nazca, alimente y modifique la realidad y ésta a su vez a la teoría, en un movimiento dialéctico y continuo.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2000). *Pedagogía latinoamericana. Teoría y praxis en Paulo Freire*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Córdoba: El Copista.
- De Sousa Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraga, E. (2014). Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal. *Entramados y Perspectivas*, 5 (5), 203-221.
- Freire, P. (1968/2016). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreryra Editor.
- Huerta-Charles, L. & Pruyin, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter Mc Laren*. México DF: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Walsh, C. (2007a). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35.
- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo de Hombre.

Cita sugerida: Schejter, D. M. (2019). Interculturalidad y pedagogía crítica: nociones necesarias para el trabajo en el ámbito social. *Investiga+*, 2(2), 233-246. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf